RECURSOS EDUCATIVOS

Carles Parellada Enrich
Mercè Traveset Vilaginés

Las redes sutiles de la educación

Las ideas clave de la pedagogía sistémica multidimensional

Octaedro Editorial


Carles Parellada Enrich
Mercè Traveset Vilaginés

Las redes sutiles de la educación

Las ideas clave de la pedagogía sistémica multidimensional

OCTAEDRO

Colección Recursos educativos

Título original: *La xarxa amorosa per educar. Idees clau de la pedagogía sistémica multidimensional*, Octaedro, 2014

Traducción de Manuel León Urrutia

Primera edición en papel: junio de 2016
Primera edición: junio de 2016

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
C./ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-9921-834-2

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro

AGRADECIMIENTOS

Parece que la vida me ha ido encaminando, pacientemente, en una dirección que sin duda siento que tiene mucho que ver con el título de este libro: las redes sutiles de la educación.

A día de hoy percibo que la red amorosa que me ha acompañado a lo largo de todos estos años ha sido extraordinaria, y día que pasa, día que se hace más diáfana y amplia.

Bert Hellinger nos ofrece unas claves maravillosas para entender aspectos básicos del vivir, que a menudo resume en tres frases: sí, así fue como ocurrió, y lo respeto, gracias, porque a pesar de todo la vida continuó, y por favor, miradme con buenos ojos si ahora sigo mi propio camino.

Esto me da la oportunidad, una vez más, para dar las gracias a mis padres por haberme iniciado en este camino, con su amorosa generosidad para traerme a la vida, y hago extensible este agradecimiento a toda mi familia, desde la más cercana, mis hermanas, hasta todos los que la completan, sin dejar a nadie en el camino, porque todos, desde los antepasados hasta las nuevas generaciones forman parte de ella, tienen un lugar, y son absolutamente legítimos, incluso aquellos que, por algún motivo, aunque extraño, se hayan vinculado con nosotros por diversas circunstancias. En mi corazón tienen un lugar permanente.

En esta red también están incluidos mis maestros, profesores y profesoras que me han dejado una huella imborrable, al igual que las escuelas e instituciones en las que he trabajado y colaborado, que son muchas. Y he de añadir a todos los amigos y amigas, profesionales y alumnos de diferentes edades, con quienes he tenido el placer de compartir parte de nuestras historias de vida. A todo, a todos y a todas, muchas gracias también.

Esta red, todo lo que la mueve, todo lo que la ha precedido y seguirá haciéndola crecer, no sería posible sin haber creado una estrecha vinculación y complicidad con Mercè Traveset; ella siempre está un paso por delante visualizando lo que se requiere y le agradezco haberlo hecho juntos durante todo este tiempo.

Así mismo, mi más profundo agradecimiento a Carme, mi mujer y mi compañera durante todos estos años, y a Adriá, por completar este itinerario que me regala constantemente ocasiones de felicidad.

Sí, respeto profundamente cómo han sido las cosas, el coste que algunas han tenido y los retos que me depara el futuro, asumiendo la responsabilidad que me toca para hacer el mejor uso posible de todos los dones que la vida me ha dado, me da y que siento que me seguirá ofreciendo.

A toda esta red le pido, por favor, que me mire con buenos ojos; a pesar de que algunas cosas no sean del todo acertadas, la intención desde el corazón es contribuir de la

mejor manera posible al servicio de algo más grande.

CARLES PARELLADA ENRICH
La Torre de Claramunt, abril de 2016

En Cataluña, la pedagogía sistémica ha arraigado de una manera mágica y espectacular. Por ello me siento honrada de pertenecer a esta tierra tan fértil en innovaciones educativas y humanas. Es un campo abonado desde hace muchos años por movimientos pedagógicos pioneros en el mundo y esta base nos sirve de apoyo para aportar nuestro granito de arena a la innovación educativa actual.

Mi agradecimiento va dirigido al sistema educativo catalán al cual pertenezco desde hace más de treinta y cinco años, donde he podido vivir experiencias educativas maravillosas como maestra de primaria en la Escuela Santa Perpetua de la Moguda y en el Instituto Viladecavalls como orientadora y psicopedagoga, y donde he podido desarrollar buena parte de los inicios de la pedagogía sistémica y la educación emocional sistémica. Gracias a la licencia de estudios retribuida que me permitió estructurar un crédito de educación emocional sistémica que está publicado con otras aportaciones en el libro *Sentir con la mente, pensar con el corazón*.

Gracias a todos los CRPS, escuelas, etc., que han solicitado formaciones de pedagogía sistémica y han confiado en esta nueva mirada y en mí.

Al CUDEC, Universidad Multicultural de Tlaneplantla de México, y especialmente a Angélica Olvera, por el impulso y empuje de organizar las primeras formaciones de Pedagogía Sistémica y traerlas a nuestra tierra, y mostrarnos su creatividad y la experiencia pionera que estaban haciendo en el CUDEC: ha sido y es una fuente de inspiración constante.

Al Instituto Gestalt de Barcelona por optar por esta mirada e implementar esta formación en su programa. Gracias por permitirnos hacer la coordinación de la misma junto con Carles Parellada. Este espacio nos ha permitido hacerla crecer y cuidar de la Pedagogía Sistémica año tras año, y vamos por la decimosegunda promoción.

Al ICE de la UAB por haber confiado en nosotros y habernos facilitado el espacio y los grupos de trabajo que han dado lugar a la Red de Pedagogía Sistémica, que reúne a varios grupos: Grupo Escuelas Sistémicas, Grupos de Redes de PS de territorio, Grupo de Formadores, Jornadas de Experiencias, etc.

A la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Facultad de Ciencias de la Educación, por haber abierto las puertas al Posgrado de Educación Emocional Sistémica Multidimensional que ya va para la quinta promoción (iniciada en el curso 2012/2013).

A la Fundación Universitaria Rovira i Virgili de Tarragona (FURV) por haber abierto las puertas al primer Master de Pedagogía Sistémica Multidimensional.

A Carles Parellada por formar este tándem tan fructífero que nos ha permitido desarrollar esta red, gracias por su presencia y paciencia.

A mi familia por su acompañamiento amoroso y por la fuerza que me llega de mi sistema, a mi hija Yelena por las horas que no he compartido con ella por estar dando cursos y talleres, por su amorosa presencia y comprensión.

Una mención muy especial a mi íntimo amigo Joan Corbalán por estar siempre a mi lado, por aconsejarme y sostenerme en momentos difíciles, y por las sonrisas y los momentos tan profundos y divertidos que pasamos juntos.

MERCÈ TRAVESET VILAGINÉS
Matadepera, abril de 2016

PRÓLOGO

El oficio del amor

El oficio del amor
es relatar
ponerle voz a la historia
hacerle caso a los cuerpos.
El oficio del amor
es disfrutar
vestir de fiesta a la vida
bromear con los enojos.
El oficio del amor
es confiar
es rozar alma con alma
es fundirse en mil abrazos.

Este es un libro forjado a partir de las reflexiones, las experiencias y el afecto de dos personas: Carles Parellada y Mercè Traveset, que comparten (y reparten) un sueño: *Es posible educar en amor y buena compañía.*

Me han pedido que lo presente en sociedad y lo hago con alegría, ya que lo siento como una noticia a celebrar, por la riqueza que puede aportarnos a quienes estamos implicados en el mundo de la educación. Y es que creo que vale la pena extender las ideas, los mensajes y las sacudidas que trae el texto, metidos entre sus sistémicas palabras.

En primer lugar, la valentía de mostrar tan claramente el deseo de lograr un quehacer educativo más humano, compartido y amable. En segundo lugar, la invitación a los profesionales a llevar a cabo cambios en profundidad, que nos hagan aprender y disfrutar de un estar más rico y aireado en la escuela. En tercer lugar, el ofrecimiento generoso y humilde de poner a disposición del lector el amplio cobijo de las teorías sistémicas, implícitas en los criterios que aparecen a lo largo de las páginas.

El libro propone abrir las puertas para ver la realidad educativa como un todo, lo cual no solo repercutirá en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que hará que en la escuela se pueda encontrar la fuerza necesaria para vivir lo más equilibradamente posible. Se plantea, pues, un modelo educativo que incluya la escucha, el placer, el cuerpo, las diferencias, las emociones, los valores, el juego, la libertad expresiva y los vínculos.

Una escuela en la que se pueda aprender a aprender, en la que quepan: la sorpresa, la imaginación, la curiosidad, el diálogo, el entusiasmo y las tareas compartidas. Una escuela en la que se generen contextos creativos, afectuosos y apasionados, en la que se lleve a cabo una tarea de acompañamiento a niños, familias, maestros y otros allegados,

que sea humana, subjetiva y respetuosa. Una escuela en la que creo y que he procurado y disfrutado en mi largo tiempo como maestra de educación infantil.

Para ello, los autores aportan varias vías de trabajo: maneras de evitar los desencuentros entre padres y maestros, de afrontar los conflictos, protocolos de organización y gestión, metodologías adecuadas, cuidado del liderazgo… Vías que permanecerán abiertas a cada alumno, a cada grupo, a cada maestro y a cada circunstancia. Porque en las propuestas que aparecen en el libro no hay estructuras fijas o cerradas, no hay una única manera de hacer, no hay un dictado de actuaciones, sino una actitud de guía, apertura, reflexión, libertad y tarea conjunta para potenciar en el docente, en las familias y en los niños. Planteamientos con los que me identifico completamente, porque producen resultantes de creación de competencias, además de autoestima, cohesión grupal y satisfacción en las familias, que se alegran de la evolución saludable de sus hijos.

El libro es claro, cercano, riguroso, y está escrito sentidamente. Yo diría que está concebido desde el *piso de abajo* de los autores, que han incluido en él su saber, pero también su sentir, sus vivencias, sus recuerdos… Un libro revelador, que se agradece en estos momentos de desconcierto.

A mí me gusta que sus propuestas puedan ponernos a los maestros a pensar, a analizar y a aprender, cosa que a veces nos cuesta un poco. Me gusta que hable de la complejidad, una palabra grande y que da un poco de susto, pero que conocemos a fondo todos los que hemos estado en un aula con un grupo de niños, con sus respectivas familias y entornos, con el equipo de compañeros, con los aconteceres sociales, políticos y culturales, con las políticas educativas reinantes, con los avatares de nuestra propia vida personal… Todo ello funcionando a la vez, acompasada o descompasadamente, con sus ritmos, sus saltos y sus acoplamientos. Y me gusta que se nombre aquello del «mirar con buenos ojos» a los demás, porque intuyo que lo dicen de verdad, activamente, que no se queda en palabras el deseo de cambio que propone este libro innovador.

La verdad es que siempre que he leído o escuchado hablar sobre la Pedagogía Sistémica, me ha dado una especie de sensación de calma, un aire esperanzado, una cierta confianza. Algo así como sentir que quizás sí se puedan producir cambios en la educación, a pesar de los pesares. Que quizás podamos afilar la punta a nuestro sueño pedagógico. Que quizás estemos a tiempo de abrir nuestras escuelas, nuestras programaciones y nuestros miedos… y dejar pasar la vida con sus amorosas complejidades.

Con sus órdenes y sus desórdenes.

Con su sencillo y diario transcurrir.

Con su humanidad.

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO
Maestra y psicopedagoga

PARTE 1. LA VISIÓN SISTÉMICA, MULTIDIMENSIONAL Y EVOLUTIVA

Presentación

Enseñamos dónde está la fuerza para vivir

Los principios que aporta la pedagogía sistémica multidimensional contribuyen a humanizar la educación, a unir la mente y el corazón, a dignificar las raíces y la identidad de todas las personas, a fortalecer y ordenar la complejidad de vínculos para que cada uno esté en su lugar, y a hacer posible que las nuevas generaciones puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.

Se trata de generar en las escuelas climas convivenciales positivos donde las emociones y los valores que predominen sean la confianza, la acogida, el reconocimiento, el respeto a la diferencia, el agradecimiento y la admiración. Esto posibilita que la escuela sea una plaza común, una comunidad, donde hay espacio para todas las identidades y todas las inteligencias, una escuela viva y dinámica, donde los maestros y los alumnos son investigadores y creadores de la realidad.

Los tiempos que vivimos están marcados por cambios muy rápidos y de una gran complejidad. En la educación formal y no formal conviven hoy muchos contextos culturales, sociales y familiares. Eso implica que los profesionales de la educación, tanto los equipos directivos como los docentes, los educadores sociales o los pedagogos, se vean abocados a gestionar esta riqueza y variedad de contextos complejos para poder realizar su tarea. Necesitamos, pues, desarrollar competencias y habilidades basadas en un pensamiento capaz de captar las interacciones, **abrir el corazón y la conciencia** a situaciones inciertas, operar en red y tener estrategias de intervención desde una perspectiva amplia que incluya todos los sistemas implicados en la interacción educativa.

La aplicación de las aportaciones de la visión sistémica en el marco educativo abre la puerta a un nuevo paradigma pedagógico que posibilita a los docentes ver la realidad educativa como un todo, vinculando los sistemas familiares, sociales, culturales, históricos y espirituales y, por otro lado, ver cómo esto influye, repercute y está en la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evolución de la educación y los retos de la sociedad actual hacen necesario formar profesionales que centren la educación en la relación y los vínculos como elementos clave para favorecer la buena gestión, la convivencia y el aprendizaje, así como para el desarrollo holístico de la persona.

Esta mirada a la educación responde a una necesidad creciente de revisar algunos aspectos que habían sido excluidos, campos de información transgeneracional y emocional que nos ofrecen comprensiones profundas y útiles para acompañar a las nuevas generaciones hacia la vida, y permiten a los profesionales ubicarse para llevar a

cabo su tarea, desde la fortaleza de su función y desde el bienestar. El epicentro del suceso es la acción recíproca entre las partes, componentes de una familia, de una escuela o de cualquier grupo humano.

El pensamiento fundamental de esta visión es que la realidad externa y la realidad interna que vivimos tiene diferentes dimensiones, una parte es visible y otras no lo son, pero ejercen una influencia enorme en nuestra vida. Sucede lo mismo que con los microscopios: distintas lentes nos posibilitan acceder a diferentes campos de información que nos permiten comprender e indagar parcelas de la realidad impensables hace unos años.

La educación se ha movido en una única dimensión, racional y lógica, en consonancia con la visión que la sustentaba y que seguramente ha sido necesaria para que la humanidad evolucionara en algunos campos del conocimiento que son, por descontado, indiscutibles.

Ahora ya sabemos que el ser humano está constituido por una red inmensa de complejidades neuronales, sensoriales, psíquicas, sociales y espirituales que se interrelacionan continuamente. Tanto la física moderna como la neurociencia y la biología, por citar solo algunos campos de la ciencia, muestran descubrimientos que van en esta dirección.

La visión de sistemas en conexión nos ofrece una amplitud panorámica, pero necesitamos instrumentos para acceder a la profundidad y complejidad de las distintas realidades y universos que habitamos. Somos creadores y constructores de universos.

El gran reto es incluir esta multidimensionalidad en la educación impulsando la construcción de nuevas formas de relación entre los conocimientos y los individuos, abriendo caminos que potencien la construcción del pensamiento complejo, frente al reduccionismo de la educación actual, la integración de la diferencia y la comprensión del mundo desde una perspectiva de interrelación y responsabilidad compartida. Cómo favorecer la construcción de la propia subjetividad a partir del desarrollo de una serie de competencias que ayuden a conocerse a uno mismo y a interpretar y transformar el mundo en el que vivimos. Un currículum multidimensional y transdisciplinar significativo que nos ayude a agradecer el pasado, y aquello sagrado que lleva en el alma cada persona, disfrutar del presente y abrirnos al futuro con éxito.

Esta educación incluye la razón y la intuición, escucha el cuerpo, las emociones, los sentidos y significados de cada persona, es creadora de una red de nuevos saberes e implica la comprensión de una realidad interconectada y compleja.

La pedagogía sistémica multidimensional pone la mirada en el desarrollo de la conciencia, la interioridad y la complejidad de dimensiones vinculares transgeneracionales, intergeneracionales, intrageneracionales e interpersonales, y cómo la inclusión de esta información llena de sentido el aprendizaje y vincula el ser, el pensar, el sentir y el hacer.

Nuestro libro os presenta los fundamentos y algunas herramientas para hacerlo.

1. Pedagogía sistémica multidimensional, una pedagogía holística y humana que nos hace evolucionar como seres conscientes

Mercè TRAVESET

Nada en la cultura humana tiene sentido si no es a la luz de la evolución.

DOBZHANSKY

Evolución y educación

Nuestra mayor necesidad es la de una educación para evolucionar, para que las personas sean lo que pueden llegar a ser. La crisis de la educación no es una más entre las muchas que tenemos, la educación está en el centro del problema. El mundo se encuentra en una crisis profunda porque tenemos una educación que obedece a parámetros obsoletos, se centra en poblar la mente de conocimientos externos, alejados de la vida, de espaldas a los movimientos de la vida, y excluyendo, en gran parte, la interioridad humana. Las categorías de la vida no son estáticas, fijas e inmutables, sino una instantánea de un proceso en continuo movimiento. La noción de evolución aplicada a la educación nos pone en contacto con la idea de **proceso, cambio y desarrollo**.

La visión evolutiva del mundo no abarca solo a la ciencia y la biología, sino que es un elemento organizador que se puede aplicar a todos los ámbitos: evolución de la tecnología, evolución de la cooperación, evolución de la conciencia, evolución de las visiones del mundo, evolución de la información, de los valores, de la espiritualidad y, por lo tanto, de la educación. Eso nos lleva a preguntarnos si como seres humanos podemos evolucionar o ya estamos condenados a ser como somos. Una u otra perspectiva genera una visión esperanzadora o pesimista.

La evolución nos dice de dónde venimos y explica las raíces y el contexto histórico de nuestra existencia, nos dice dónde estamos, y cada fenómeno de diversidad es una explosión de las múltiples posibilidades que tenemos. La diversidad es uno de los caminos por donde el universo explora su futuro.

Lo que vemos como real es a menudo un fenómeno construido, forma parte de una visión del mundo, de un paradigma. Se trata de un sistema simbólico de representación que nos permite integrar todo lo que sabemos sobre el mundo y nosotros en una imagen global. Estas visiones están insertas en nuestra arquitectura cognitiva a nivel familiar, social y cultural y conforman **nuestro mundo como una armadura** que no nos permite

ir más allá de nuestras limitaciones. Son estructuras profundas que en los recodos ocultos de nuestra conciencia ofrecen sentidos y significados.

En cada visión del mundo existe una idea primordial que la fundamenta; por ejemplo, en la visión moderna y científica del mundo subyace la idea de que la investigación racional y el método científico posibilitaban la comprensión objetiva del universo.

En la nueva visión emergente el presupuesto fundamental es que **estamos en movimiento**, y si bien ya sabíamos que la Tierra se mueve –hemos estado muy ocupados en construir categorías estáticas, fijas y objetivas–, ahora vamos tomando conciencia de que no somos algo concluido, sino que nos convertimos en un movimiento imparable hacia delante. Los sistemas son estructuras adaptativas que cambian y evolucionan con el paso del tiempo. La neurociencia descubre día a día la neuroplasticidad de nuestro cerebro.

Pero lo que se **mueve** no es lo de fuera, sino el mundo interno y nuestra capacidad perceptiva que está en continuo proceso de cambio.

La educación ha estado en sintonía con el paradigma y la visión del mundo que la sustentaba; se trataba de educar para adaptarse al mundo externo utilizando al máximo las competencias racionales que daban seguridad para subjetivar y comprender el mundo.

Las crisis siempre son síntoma de evolución. Cuando algo no funciona, hace ruido. Es curioso que en un paradigma tan racional, la irracionalidad haya hecho aparición y se haya apoderado de los mercados financieros, económicos y de otros tantos ámbitos de la vida; esta visión y maneras de hacer están poniendo en peligro nuestra propia supervivencia en el planeta.

Todo ello nos obliga a buscar nuevas formas de pensar y actuar para salir de la situación actual. Nos hace evolucionar, nos mueve hacia coordenadas nuevas y, a tientas por caminos inciertos, vamos construyendo nuevas respuestas. Nos obliga a adoptar nuevas perspectivas, a ampliar la mirada a múltiples dimensiones de la realidad interna y externa, de los mundos visibles e invisibles.

El viejo paradigma nos ayudó a trocear la realidad en fragmentos muy pequeños, y perdimos de vista el contexto más global. El paradigma emergente nos conduce a un pensamiento integrador e interdisciplinario y eso supone una nueva función evolutiva de la conciencia, para poder percibir varias dimensiones externas e internas y abrirnos a nuevas posibilidades. Esta visión evolutiva es altamente optimista y fortalecedora, ya que nos pone en contacto con el hecho de que somos el fruto de la evolución de milenios de supervivencia y de progresos adaptativos, y de que nosotros también encontraremos las soluciones que ahora se requieren.

En este marco es importante que nos preguntemos qué es aquello esencial que hay que aprender en nuestro tiempo, cuáles son las competencias que es necesario desarrollar y cuáles son los temas que ha de priorizar la educación actual; cuáles son nuestros retos, de qué herramientas disponemos, cuáles son los cambios que deben producirse en la educación para que esté en sintonía con la vida actual, cómo enseñar a cuidar la vida en todas sus vertientes…

La vida nos empuja hacia adelante; es un movimiento imparable, se transforma, en ella suceden toda clase de acontecimientos. Sus latidos se manifiestan de formas a veces incomprensibles para la mente humana.

Existe un imperativo biológico que nos impulsa hacia la supervivencia. Si estamos aquí es porque nuestros antepasados han sido capaces de adaptarse a los cambios y a las crisis para generar respuestas y soluciones a los problemas que tenían planteados.

La muerte no es el final de la vida, en el sentido más fenomenológico y sistémico del término; muere un nudo de la red, pero sus efectos en la red continúan; así pues, los hijos somos la continuación en una cadena de la vida que viene de muy lejos y traspasamos la vida o la sostenemos de muy diversas formas, y cada persona lleva a cabo su función única e indispensable.

> La evolución es una danza inteligente entre los organismos y el entorno. Todos nosotros somos células del cuerpo de un superorganismo gigante en desarrollo, al cual llamamos humanidad. (B. Lipton)

Contexto actual

En el mundo actual todo está interconectado, los conflictos sociales y ecológicos no son solo cuestiones locales, sino problemas globales. De ahí la necesidad de un cambio de perspectiva que oriente hacia nuevas formas de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir nuevas formas de afrontar la vida.

La educación ha de incluir muchos contextos familiares y culturales, así como los cambios tecnológicos y científicos que se producen a una velocidad vertiginosa, y abordar el impacto que todo eso produce en las diversas formas de vida.

Conocemos la gran diversidad de modelos de familia (familias de culturas muy diferentes, grandes cambios, muy acelerados y estresantes, en los roles familiares hombre/mujer, padres y madres con poco tiempo para estar con sus hijos e hijas…); la función de mostrar el mundo ya no está en manos de la escuela ni de la familia, sino de los medios de comunicación, internet, etc.; nos encontramos con una imagen desdibujada de los referentes, con el desarraigo de los lugares de origen, el individualismo y el aislamiento.

Toda la realidad es relación, dice Raimon Panikkar. Existe interdependencia, cada organismo individual no puede concebirse aislado del resto; por lo tanto, necesitamos desarrollar un pensamiento planetario interconectado, y las nuevas generaciones ya nos lo están mostrando.

Zygmunt Bauman, un relevante sociólogo de nuestra contemporaneidad, ha acuñado el término «modernidad líquida», que se refiere a los cambios constantes que vivimos: todo es líquido, cuando te acostumbras a algo ya ha cambiado; eso genera unas consecuencias que pueden favorecer la confusión, la inseguridad, la desvinculación, etc.

Ante tantos cambios se hace necesario buscar **lo que es esencial**, los fundamentos, las raíces, los vínculos que sostienen, la pertenencia, las redes sociales; por eso la pedagogía sistémica pone la mirada en las relaciones y los vínculos y en cómo generar climas

convivenciales positivos, donde las emociones que se vivan sean la confianza, la acogida, el reconocimiento, el respeto, el agradecimiento, etc.

¿Qué educación se requiere hoy?

Todos los indicadores apuntan hacia una educación cuya finalidad sea conseguir la armonización de hombres y mujeres, la cooperación, la ilusión y la paz entre todos los pueblos. Una educación que se proponga ir más allá de lo racional, de los contenidos académicos y dé lugar a los contextos, al mundo emocional visible e invisible y a los procesos fenomenológicos que suceden día a día. Una educación sostenible que favorece una forma equilibrada de relacionarnos con la Tierra y con todos los seres que viven en ella y que contribuya a cuidar la vida en el planeta y a mantener sus funciones vitales para las futuras generaciones.

La cosmología necesaria es **la visión unitaria y sagrada del mundo emergente**. Es decir, ir más allá de las dualidades que nos separan –buenos y malos, musulmanes y cristianos…–; eso nos fragmenta y no nos deja evolucionar como especie; estas dualidades son un verdadero veneno que separa, contamina e intoxica.

Nos podemos preguntar qué competencias y habilidades se requieren para manejar y gestionar esta complejidad. Podemos apuntar algunas que a nuestro parecer resultan fundamentales:

1. Dominar diversas disciplinas (tecnológicas, científicas, relaciones humanas).
2. Tener una gran capacidad de síntesis para captar lo esencial y no verse superado por tanta información (hoy estamos cegados de información).
3. Desarrollar un pensamiento capaz de captar las interacciones.
4. Operar en red.
5. Aprender a ver las diferentes dimensiones de la realidad.
6. Incorporar diferentes perspectivas y puntos de vista.
7. Comprender los principios de la organización de comunidades.
8. Educar la historicidad: de dónde venimos, dónde estamos y adónde vamos; somos eslabones de la cadena de la vida.
9. Incluir en la educación las múltiples inteligencias.
10. Aprender a pensar con los dos hemisferios: incluir el intuitivo y el racional.
11. Desarrollar proyectos que investiguen y den respuestas a la integración y respeto entre géneros, las aportaciones de las mujeres y de los hombres en la historia de la humanidad.
12. Educar el ser y la identidad como parte de una red, poliidentidad.
13. Aprender a ver las dinámicas ocultas de los sistemas y las organizaciones.
14. Vivir la diversidad como un arte de la comunicación humana y no como una catástrofe.
15. Arraigarnos en la experiencia, para vincular el sentir, el pensar y el hacer.
16. Exponernos a los fenómenos tal como son.

17. Aprender a resolver conflictos desde la inclusión.
18. Desarrollar capacidades creativas para dar respuestas a un mundo tan cambiante y ser capaces de crear nuevas imágenes que ofrezcan soluciones.
19. Desarrollar una ética respetuosa con la vida en todas sus formas y dimensiones

Para generar estas habilidades necesitamos desarrollar una visión que nos permita traspasar los límites de las creencias, las interpretaciones y las lealtades al sistema familiar que nos impone nuestro mundo. Esta nueva mirada produce una nueva conciencia para resolver los retos que la vida nos presenta.

Algunas premisas que nos aporta la programación neurolingüística (PNL, terapia para desprogramar nuestro pensamiento y nuestras creencias):

- La experiencia humana es afectiva e intersubjetiva.
- El observador no es neutro, sino que ordena lo que percibe, las emociones y el conocimiento, según sus propias concepciones.
- Cada persona observa la realidad, que es una red de procesos, desde su propio mapa. Por lo tanto, es relevante preguntarnos cuál es el mapa desde donde observamos cualquier fenómeno.
- Nuestra mirada está condicionada por nuestro sistema familiar, por el paradigma de conocimiento al que somos leales y por nuestra propia experiencia.
- No puede pensarse en una realidad separada de la mirada del sujeto (Watzlavick, 1992).

> La complejidad no se aprende, se vive, se crea, en este contexto tomamos conciencia de que somos movimiento, orden y desorden, evolución, creación, descubrimiento permanente y metamorfosis. (Maturana, 1994)

Tolerar la incertidumbre

La primera premisa que se requiere en esta gran escuela de la vida es la **humildad** de reconocer lo poco que sabemos sobre la realidad; la segunda, una cierta **incomodidad** ante tanta incertidumbre que nos lleva a querer saber un poquito más; la tercera, tener mucha **curiosidad**, ser aprendices en constante búsqueda. La gran maestra es la vida, y en ella todos somos educandos, educadores y aprendices, dependiendo de los diversos contextos en los que concurre nuestra existencia.

Con esta actitud nos abrimos a un campo de aprendizaje muy grande: qué he de aprender aquí o qué he aprendido para no seguir repitiendo patrones que no me llevan a ningún sitio. Así, nos convertimos en investigadores; en caso contrario, podemos enfadarnos y culpar a los espejos ajenos y engrosar el «victimómetro», la queja, y esperar que venga alguien a rescatarnos del malestar, mostrando una emocionalidad correspondiente a un niño de tres o cuatro años, aunque tengamos cuarenta. Entonces no tenemos más remedio que cambiar el chip y llevar a cabo procesos de transformación, aprender a ver las cosas de otra forma.

El verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en ver con ojos nuevos. (Marcel Proust)

Transitar por caminos desconocidos

Hay una parte visible y otra mucho más grande que está sumergida, pero nosotros, que somos seres muy vulnerables, no soportamos no ver o no saber… Entonces decimos que eso es todo lo que hay, tratamos de explicarnos la vida desde lo que podemos cuantificar y medir. Eso nos da seguridad, pero es una seguridad engañosa, porque para mantenerla tenemos que seguir con los ojos cerrados, sin querer ver ni oír lo que se nos escapa.

Los humanos nos hemos hecho unos expertos en eso, en definir lo cuantificable y en excluir lo que cuestiona nuestra manera de pensar o interpretar el mundo. Por ejemplo, decimos que esto no es científico, que es esotérico o incoherente. O en una familia se excluye a un miembro porque ha hecho algo considerado malo por el resto. O decimos que nuestro dios es mejor que el de otros, y así se declaran muchas guerras en el mundo por cuestiones de fe y de creencias, que enmascaran, por descontado, otros intereses que no tienen nada que ver con Dios, y mucho menos con las verdaderas necesidades de las personas implicadas en esos conflictos.

Durante el siglo XX, Freud, Jung y muchos otros psicoanalistas y terapeutas se encargaron de popularizar el término *inconsciente* y de mostrar que existía una fuerza no consciente que tenía un gran poder en nuestra vida.

Levantaron la tapadera y entraron en los laberintos de la humanidad, vieron las sombras, esa zona difícil de ver y asumir. Freud comenzó a dibujar un mapa muy rudimentario de nuestro mundo interno, pero no encontraba la salida y se quedó en el túnel. Se preguntaba cómo es que la humanidad seguía repitiendo y repitiendo siempre los mismos asuntos. Pensó que éramos masoquistas, ya que su teoría sexual del placer no lo podía explicar. ¿Dónde estaba el placer, qué hacía repetir? Murió sin haber resuelto este enigma. Ahora la neurociencia ya habla del inconsciente. Han conseguido demostrar que existe en el hemisferio derecho del cerebro. Es un concepto tan abstracto y tan desconocido que muchos de los que hablan de él no saben qué es ni cómo funciona, pero al menos ya tiene un sitio; es un gran avance, aunque falta mucho para que sea realmente reconocido en toda su dimensión.

Años después, Bert Hellinger siguió investigando terrenos desconocidos, tolerando la mala conciencia de los grandes aventureros de la humanidad. Descubrió una metodología que permite que emerja a la superficie información muy profunda de los laberintos de la humanidad, y de las familias, una información cuántica, atemporal, aespacial, transgeneracional. Encuentra una chimenea que deja salir, de manera todavía un poco incomprensible desde la razón, las dinámicas ocultas de los sistemas humanos, muestra lo que se ha ido cociendo, o lo que se cuece en otra dimensión, en el túnel del tiempo, en el alma de los sistemas, muestra cómo estamos enlazados con estos vínculos inconscientes con la familia, muestra cómo forman un todo, y un miembro está compensando asuntos de otro, como en una obra de teatro, donde cada actor tiene un sustituto por si acaso, ya que la obra tiene que continuar, la vida tiene que continuar como sea.

Descubrió también unas leyes que operan en esta dimensión, que ordenan, que deshacen nudos, sanan y pacifican a todos, cuando no se excluye a nadie, cuando todo tiene un sitio, cuando todo está en la jerarquía que corresponde, entonces vuelven el amor, el agradecimiento, la energía, la vitalidad, las ganas de vivir, entonces la sombra deja de pesar o querer salir sin permiso a la superficie, se convierte en un aliado, un hilo de oro que, como las raíces de un árbol, nos alimenta con su savia, con una sabiduría mágica y muy antigua.

Ampliar o expandir la conciencia

Conciencia es aquello que somos capaces de percibir en cada momento de forma consciente. La mayor parte del tiempo nuestra mente está operando de forma inconsciente.

Ampliar o expandir la conciencia significa encaminarse a despertar y a poder mirar y ver cada vez más aspectos de nosotros mismos y de la vida, estar más completos e integrados, dejar de funcionar con el piloto automático y escuchar más al ser real que tenemos dentro y, sobre todo, qué nos dice nuestro cuerpo.

La red de redes opera en múltiples dimensiones, donde nuestras imágenes de espacio y tiempo no funcionan de igual forma… Es como vislumbrar un gran abismo del que no tenemos mapa, solo percibimos alguna de sus influencias y empezamos a contemplar el misterio, quizás a comprender algo o, simplemente a maravillarnos, con una mirada respetuosa, con lo que va más allá de nuestras concepciones; esta mirada primero nos inquieta, pero si la educamos y aprendemos, nos sosiega, nos acoge y nos sostiene, nos envuelve con una melodía que nos devuelve la magia, la confianza y la paz.

> La vida es una conversación que transita por los mundos visibles e invisibles, conscientes e inconscientes, y que une la mente y el corazón.

Bert Hellinger, en recientes aportaciones, habla sobre la metáfora del camino rojo, basada en referentes de la mitología griega, el mito de Ariadna y el Minotauro; en el laberinto, Ariadna le dio el hilo a Teseo para que no se perdiera, y el hilo le permitió volver.

> Yo entro en mi laberinto, cada uno entra y sale muchas veces del suyo, me pierdo y me interno en el laberinto de mi vida y en la mano llevo **una cuerda roja**, voy soltándola como rastro para marcar el camino de vuelta, pero he ahí que si sigo caminando esta se acaba… entonces, ¿qué hago? Me vuelvo o la dejo, decido dejarla, entonces camino sin guía y… aparece en mi mano un hilo rojo, casi invisible, una fuerza extraña me mueve, me empuja hacia un lugar nuevo, avanzo y llego a otro sitio, otra dimensión, es otra salida.
>
> ¿Qué es el cordón grueso? Nuestra conciencia de grupo, las creencias, las lealtades a aquello conocido, nos interna y nos devuelve, solo nos guía un tiempo, pero no nos deja ir más allá, es el que nos detiene.
>
> ¿Qué es el hilo invisible? Nos lleva más allá de la definición del bien y del mal, y al final, cuando llego a la luz, todo es muy tenue, todo se convierte en una gran plenitud, donde las diferencias acaban; en esta amplitud nueva se encuentra la felicidad. (Bert Hellinger, 2010)

¿Qué produce el cambio de conciencia y las soluciones?

La nueva información nos permite ir más allá de nuestras concepciones, escuchar, generar otras imágenes… La realidad que vivimos está basada en una parte en las experiencias que hemos vivido, pero otra buena parte depende de las imágenes o representaciones que hemos construido. Por lo tanto es básico identificar nuestras imágenes, nuestras representaciones de un hecho, que a menudo circulan por el laberinto. Un chico puede representarse la separación de sus padres como algo terrible, pero al conocer otras experiencias e imágenes puede aprender y tejer otras imágenes; eso lo calmará: entra una nueva información y se produce una alquimia que cambia la frecuencia vibratoria del mundo emocional.

Educación holística

No es fácil definir qué es una educación holística cuando la humanidad no dispone de una teoría integrada del todo; solo podemos intentar incluir en la educación desde las moléculas físicas que nos conforman hasta los componentes más simbólicos de los seres humanos. Eso quiere decir incluir todos los aspectos físicos, emocionales, mentales y espirituales, así como las dimensiones transgeneracionales, intergeneracionales, intrageneracionales, la dimensión vincular con la madre Tierra y con el cosmos, y la dimensión intrapersonal.

El pasado

¿De dónde venimos? Nuestras raíces, el legado del cual nos beneficiamos, nos conectan con el agradecimiento, la admiración y, por lo tanto, con el amor. Amor a la vida, amor a los que han hecho posible que continuara la vida a pesar de las múltiples situaciones que la han amenazado. Esta es la base y el fundamento de nuestro edificio, y la base de una buena autoestima para saber quiénes somos: así, niños, adolescentes y adultos primero necesitan estar en el lugar de HIJO/A, una posición de humildad y de recibir.

El presente

¿Quiénes somos? ¿En qué mundo vivimos? ¿Cuántos mundos hay en este mundo? Las respuestas a estas preguntas nos permiten educar a nuestros hijos y alumnos mirando el mundo tal como es ahora, multidimensional, un mundo global en el que es absolutamente necesario aprender a convivir con la diversidad de culturas, manejarse con la tecnología, ser creativos en un mundo tan cambiante y poder tener clara una identidad.

El futuro

Las generaciones actuales tienen en sus manos muchísimas posibilidades, mucha incertidumbre, por lo tanto, ¿qué podemos enseñarles? ¿**Qué sería lo esencial**? ¿Qué necesitarán? Tras diferentes estudios y entrevistas a padres y madres de todo el mundo, el denominador común de lo que quieren para sus hijos es que aprendan **a ser líderes de sí mismos, estar empoderados**: capacidad de tomar decisiones adecuadas, capacidad de resolver problemas y de trabajar en equipo. Todas estas cuestiones son ahora más importantes que las áreas curriculares tradicionales y nos indican la importancia de la

inteligencia emocional y las competencias relacionales como un eje vertebrador de la educación. Aprender es llenarse de los tesoros de la humanidad y hacer algo útil con ellos.

Enseñar y acompañar a las nuevas generaciones tiene un cariz trascendente y espiritual, va a la esencia, une el corazón y la mente, toca el alma para que cada niño encuentre su talento y lo desarrolle al máximo. Sus capacidades y saberes intelectuales estarán al servicio de esta finalidad.

Escuela y diversidad

Diversidad es igual a vida. Saber gestionar la diversidad es la clave para la paz en nuestras aulas, escuelas, en nuestros países y en el planeta. No gestionar la diferencia, negarla, etc., supone asfixiar las identidades, los significados, los sentidos, no ver el amor que nos vincula con nuestros antepasados y familiares, cierra el corazón de los niños y de las familias, y genera climas convivenciales fríos, congelados, donde hay muchos datos, pero en los que nos mostramos ciegos para ver qué enciende los ojos de cada alumno, sordos ante los murmullos que laten en el aula, los sueños, los intereses, e insensibles al dolor, a las tensiones, a los miedos y a la historia de cada una de las personas que tenemos delante.

Un grupo humano es un sistema e, igual que las personas, los sistemas tienen emociones, se alegran, se deprimen; eso lo saben muy bien los entrenadores de fútbol. La emocionalidad colectiva libera los talentos y la creatividad de todos, o bien los contrae y reprime. Eso tiene un efecto directo en la motivación, la capacidad de esfuerzo, el afán de superación y las ganas de aprender.

El sentimiento de hacer grupo es uno de los más poderosos en el ser humano. Para conseguirlo es fundamental que cada miembro se sienta mirado, respetado y reconocido en su diferencia. Entonces es cuando de verdad podemos sacar lo mejor de nosotros y trabajar en equipo. Eso posibilita que la escuela sea una plaza común, una comunidad donde hay espacio para todas las identidades, todas las inteligencias; una escuela viva donde los maestros y los alumnos son investigadores y creadores de la realidad.

Competencias múltiples para los profesores de hoy

No podemos resolver los retos que tenemos delante con una visión lineal y de fenómenos aislados, ni podemos seguir educando solo los aspectos más cognitivos y académicos, y dejar fuera de la educación aspectos que son fundamentales y abren la puerta al aprendizaje.

Los maestros necesitan ser formados en competencias nuevas para gestar una nueva educación, en inteligencias múltiples e inteligencia transgeneracional para aprender a contextualizar y gestionar los fenómenos de una realidad compleja, de **un mundo emocional visible e invisible** y anclarlo en nuestro cuerpo para saber gestionarlo; si no, nos vemos superados por un mundo emocional que está desconectado de la conciencia y

opera por su cuenta haciendo mucho ruido. Esta es la clave del éxito y el fracaso de las relaciones humanas, además de la formación académica.

La pedagogía sistémica multidimensional es una pedagogía que cuida las raíces, los vínculos y las alas. Dice un proverbio árabe: «Benditos sean los padres que les dan raíces y alas a sus hijos».

Las raíces nos proporcionan nutrientes, fuerza, y la experiencia de cómo los antepasados han resuelto sus problemas, y también nos muestran los errores que se cometieron, para no repetirlos. Si la escuela honra las raíces de todos sus alumnos está dignificando su identidad y eso tiene un poderoso efecto, abre el corazón a todas las familias, todos sienten que tienen un lugar. Los valores que generan son la pertenencia, el respeto, el agradecimiento y la admiración. Eso se aplica a todos los ámbitos educativos, la historia de la escuela, de los equipos, el recorrido de los maestros, etc.

Los **vínculos** son las arterias por donde circula toda la información, las emociones y las creencias, son como una malla, nos abrigan, nos dan calor, nos sitúan, nos dan seguridad, nos hacen confiar, nos dan fuerza, nos sostienen, nos conectan con nuestros sistemas, y con algo más grande. A menudo también nos conectan con el gran desorden que hay en los sistemas, y por eso necesitamos aprender a ordenarlos.

Un ser humano, como un árbol bien enraizado y con un tronco por el que circula la savia vincular en orden, extiende sus alas hacia los horizontes infinitos de la imaginación, de las posibilidades y de la realización de sus sueños.

Entonces, la educación se convierte en un viaje para hacer visibles las conexiones entre diferentes áreas del conocimiento, para crear comunidad y para acompañar a los niños y jóvenes en las cuestiones esenciales de su vida, para que puedan conectar con sus talentos y su ser profundo.

La educación no se cambia aportando más información racional, aunque esta sea necesaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se cambia modificando el punto de referencia interno desde donde se percibe la realidad. Cómo conseguir mover este punto es uno de los objetivos más significativos del nuevo paradigma educativo.

2. La red amorosa para educar: sistemas, contexto y ubicación

Carles PARELLADA

Espacio y tiempo

Todos los paradigmas tienen sus lemas, y nosotros hemos desarrollado uno: es el que da nombre a este capítulo. La pedagogía sistémica no se puede entender si no es en el marco de una red, extraordinariamente grande y potente, y, posiblemente, el rasgo que la diferencia es la dimensión amorosa desde la cual debemos mirarnos los unos a los otros, y desde la cual debemos atender las necesidades de los niños, acompañar a sus familias, gestionar los equipos profesionales y colaborar con las instituciones que forman parte de ella. En este sentido nos adherimos a una idea central en el ámbito de la pedagogía sistémica: tenemos que ver con buenos ojos a «todo» lo que forma parte, y a «todos» los que forman parte de los contextos en los que convivimos.

Hay dos frases que adquieren un sentido muy especial en este abordaje:

- Primero es el espacio, y a partir de ahí se da la vida.
- Primero es el orden, y después fluye el amor.

¿Qué quiere decir que lo primero es el espacio y a partir de ahí crece la vida? Nos acercamos a ello con dos ejemplos muy significativos. Hay algunas teorías científicas que dicen que antes del *big bang* todo estaba contenido en un espacio que no era mucho más grande que un guisante. Eso quiere decir que no había prácticamente espacio y, por lo tanto, tampoco había una vida significativa. Cuando estalló el *big bang*, y últimamente se han demostrado nuevos indicios de cómo se produjo (campos gravitatorios), se generó un espacio inmenso, casi infinito por lo que sabemos, y sobre todo por lo que no sabemos. Y a partir de esta eclosión del espacio, se generó una multiplicidad de formas de vida, que nos han llevado hasta lo que somos, y, seguramente, a muchas otras formas de vida que desconocemos.

El otro ejemplo es mucho más concreto y cercano. En el proceso del embarazo, la madre genera un espacio adecuado y relajado para que se pueda dar la vida, que es el resultado del desarrollo de una única célula, fruto de la fecundación de un óvulo por un espermatozoide, una célula que podríamos decir que lleva el 50 % del padre y el 50 % de la madre, un dato importantísimo desde la perspectiva de la pedagogía sistémica, una célula que podrá desarrollarse gracias a este espacio especializado. La madre pone el espacio, el óvulo y la alimentación a través del cordón umbilical, y el resto, aparte de la

célula masculina, lo pone la propia célula fusionada, un hecho que también es muy relevante a la hora de pensar cómo se desarrolla el ser humano, que no requiere de incorporaciones externas para crecer, sino de **condiciones favorables** para desplegar el potencial del programa biológico del organismo, tal como explica Maturana en su declaración autopoiética de la vida.

Eso nos lleva a tener siempre presente **el espacio** como un elemento indispensable para la generación de la vida, y, como efecto secundario, cuando la vida no fluye, también hemos de pensar de qué manera ha sido alterado o bien por qué no se ha generado de la forma adecuada. Podemos imaginar que eso afecta a diversos niveles, desde el propio desarrollo de la vida intrauterina del bebé –pues si la madre no está tranquila y conectada no ofrecerá a la criatura un entorno relajado para poderse desarrollar, generándole malestar y sufrimiento–, hasta el contexto familiar, o el contexto de aula o del equipo profesional, o los fenómenos vinculados a la inmigración, con cambios de territorios que se dan en circunstancias muy diversas…

Para poder gestionar eficazmente esta red de la que hablamos, deberemos salir de una perspectiva plana y lineal, causa-efecto, del espacio, para entrar en una perspectiva circular, tridimensional, y que se retroalimenta. La red ha de tener **una estructura** y una organización; esta maneja información, de diferentes niveles de complejidad, y necesita también una intención (significado, dirección y sentido), y se da con una vibración determinada.

Si al espacio le sumamos **el tiempo**, ya podemos hablar de una perspectiva multidimensional, a la vez que ya tenemos una de las claves más significativas de la pedagogía sistémica: el contexto. Que es lo mismo que decir que nos convertimos en geógrafos e historiadores para conocer en profundidad el devenir de las personas, de sus familias, de las dinámicas de los grupos de niños, de los equipos profesionales, incluso de la dinámica de los países…

Orden, complejidad y multidimensionalidad en la Red

Hablemos un poco más de la dinámica y de la complejidad que genera todo ello. En cualquier sistema, y más si se trata de una red, todo se produce a la vez. Podemos ver la realidad por partes, haciendo un esfuerzo de análisis, pero el funcionamiento de esta realidad es que todas las cosas se producen al mismo tiempo, en una dinámica de interacción que genera mucha incertidumbre.

Además, todo se produce de una forma similar en las partes y en el todo, en el conjunto, en una dinámica fractal a la vez que holográfica de la realidad, donde lo que pasó hace un tiempo, o hace mucho tiempo, también está presente en el momento actual, y lo que sucede en una parte de la red, sucede en el resto. Además, en la red nada está equivocado, **la red va más allá del control**. Cualquier intento de simplificar esta dinámica, para hacerla más fácil de gestionar y/o de comprender, dificultará justamente poderla desarrollar.

La otra frase, la que dice que primero es el orden y después fluye el amor, es mucho más específicamente sistémica, hellingeriana podríamos decir, ya que parte también de la cosmovisión del mundo, en el sentido de que este se mueve en una constante dinámica de orden y desorden, que además nos lleva a entender la dinámica de equilibrio y desequilibrio, y a los conceptos de homeostasis y morfogénesis.

No entraremos aquí en una elaboración de todos estos conceptos. Nos interesa constatar que cuando un sistema humano se desordena, genera una dinámica poco funcional en la vida de las personas que lo configuran. Por ejemplo, cuando en una relación de pareja la mujer hace de madre del hombre, o cuando en la relación entre hijos y padres uno de los hijos cuida a uno de los padres como si él fuera el padre o la madre, o cuando en un equipo profesional un miembro que tiene una función determinada no se ocupa de esta, sino que interfiere en otra…, automáticamente se producen disfuncionalidades en el sistema.

No entendemos el orden como una dinámica estática, sino justamente como un punto de partida cuando hay algo que no funciona, sabiendo, sin ningún género de duda, que más adelante el sistema volverá a desordenarse para entrar en una perspectiva más creativa, desorden que, en el caso de que genere obstáculos, habrá que volver a mirar y reajustar.

Vinculadas al orden, desde la perspectiva de la psicología sistémica, distinguimos dos clases de amor: el que da alas a la vida, un amor saludable, que permite que la vida siga creciendo, y el que la limita, que puede ser muy intenso, pero que actúa de una forma ciega, sin considerar las consecuencias, y que está vinculado a implicaciones sistémicas en el marco de la familia de origen, probablemente a un nivel transgeneracional. Cuando los sistemas se ordenan sistémicamente, el amor tiene la posibilidad de pasar de ser ciego a ser un amor más favorable para el bienestar de las personas. Mientras nos mantenemos en el desorden, bajo un curioso efecto homeostático desfavorable, nos boicoteamos la vida porque estamos implicados con una fidelidad, una identificación o nos movemos en el marco de una compensación o expiación.

La dinámica de este desorden resulta a veces misteriosa, porque viene determinada por vinculaciones dentro de los sistemas familiares y organizaciones que están ocultas, que no se muestran claramente, que se desconocen o se mantienen como un secreto, pero que actúan como patrones emocionales que quedaron detenidos en el tiempo por circunstancias de la vida que fueron muy significativas y pesaron mucho.

Ben Hellinger, como se ha explicado por activa y por pasiva, y que en este libro recuperaremos en otros momentos, desarrolló una mirada sobre los sistemas humanos basada en lo que él denomina «los órdenes del amor», que, si los ponemos en relación con la idea de la red, toman una forma muy interesante:

- Todo el mundo tiene derecho a tener un lugar de dignidad en el sistema, todo el mundo pertenece a él y, por lo tanto, las exclusiones generan mucho malestar. Dicho de otra forma, nos guste o no, todos pertenecemos a la red, y si alguien es excluido, o se autoexcluye, genera tensión en esta.

- Es necesario que los miembros de un sistema interactúen dentro de un equilibrio exquisito entre el dar y el tomar, en el caso de los iguales (parejas, equipos profesionales…). Cuando se trata de padres e hijos, o de maestros y alumnos, los mayores dan y los pequeños toman, y así, más adelante, podrán dar lo que han recibido. Dicho de otra manera, la red se hace sostenible si se establece un equilibrio entre las aportaciones de cada uno, manejando un principio de autorregulación y cooperación sostenible.
- Existe una jerarquía en los sistemas y en las dinámicas relacionales, porque hay personas que han llegado antes a la vida, o a un grupo (hermanos, antigüedad en un equipo…), y/o porque realizan una labor específica que les otorga una función y una responsabilidad determinadas. Es decir, en la red todos tenemos un lugar de importancia, pero unos llegaron antes y tienen una prioridad, y cada uno hace una tarea diferente y eso le da un rango de responsabilidad. Se trata, una vez más, de ver la diversidad como una oportunidad de crecimiento y no como un pozo sin fondo de dificultades.

Complementando los órdenes del amor, y considerando la posición desde la que tienen que intervenir de una forma coherente y ordenada los profesionales que acompañan procesos de aprendizaje y crecimiento personal, Hellinger desarrolló los órdenes de la ayuda, una especie de principios básicos que, a partir del momento en que alguien los conoce, no puede dejar de tenerlos en consideración.

Sucintamente, también, expresamos estos cinco órdenes desde la dimensión de la red:

- Uno solo da lo que tiene, y solo espera y toma lo que realmente necesita. Eso facilitará que en la red todos hagan lo que les corresponde, que no haya partes de esta que no dejen espacio al resto, o que se aprovechen de ella.
- Uno se somete a las circunstancias, y solo interviene hasta donde estas se lo permiten. Los espacios profesionales están a menudo cargados de «héroes profesionales», que generan muchas dificultades: confusión, sentimiento de impotencia y fracaso, somatizaciones…
- Ante alguien que busca acompañamiento, no nos ubiquemos nunca como sustitutos de los padres. Hacerlo comporta un desorden de una magnitud considerable, ya que desautorizamos a los padres reales, y asumimos un rol que seguramente estará más vinculado a una compensación de una carencia emocional del que acompaña que de una necesidad del que es acompañado. La red no puede sustituir los espacios de sostenimiento básicos que genera la familia, en todo caso, puede contribuir aportando recursos y clarificando procesos.
- La relación sistémica en el acompañamiento no se da en un nivel personal. Establecer buenos mutualismos, y dinámicas colaborativas y cooperativas, no conlleva necesariamente generar lazos generacionales que comporten relaciones personales significativas, que se pueden dar, pero que no son el objetivo, y que en ningún caso pueden interferir en los objetivos profesionales.

- Si podemos llevar en el corazón aquello que resulta complejo de gestionar por parte del sistema, podemos facilitar que se reconcilie en el mismo sistema. En la red, sea al nivel que sea, de aula, de equipo, etc., no todas las personas están en el mismo punto vital y profesional; a veces una persona, o una parte de la red, puede estar pasando por una situación de dificultad; tener la previsión de poder verlo con buenos ojos facilitará una mejor gestión del colectivo, y de la persona o servicio en concreto; lo contrario generará exigencia y confrontación.

Cuando nos salimos de estos órdenes, la red se debilita, cuando alguien la controla o tiraniza, entra en conflicto y eso se consigue con el miedo, la violencia y la culpa, lo cual nos sirve en bandeja las dinámicas inherentes a las relaciones de víctima y perpetrador.

Nadie tiene el destino de la red en sus manos, pero todos y cada uno podemos contribuir con algo que la mantenga y la enriquezca. Cada uno es una pequeña parte de la red, y a la vez, todos juntos, tenemos una gran fuerza. Eso nos hace pensar que quizás ya no es el tiempo de la confrontación, sino de tomar conciencia de que otra realidad es posible, que no depende de uno mismo exclusivamente, y que puede aportar algo sintiendo que forma parte de ella, lo cual ayudará a pasar de la queja y el reclamo a una actitud más positiva; dicho de otra forma: dejando de mirar los problemas y encarándonos con las soluciones. Y, de una manera especial, pasando de la cultura del sacrificio a la cultura del servicio.

El amor y el lenguaje

Aparte de los órdenes del amor y de la ayuda de Bert Hellinger, hay otros aspectos, además de la importancia de la contextualización, que son muy relevantes para comprender la pedagogía sistémica, y, por lo tanto, aquello que nutre esta red amorosa para educar, tal y como nosotros la entendemos. A lo largo de los capítulos del libro los iremos desarrollando; ahora querríamos mencionar dos que tienen mucha relación con lo que estamos mostrando en relación a la red:

- el papel que tiene el corazón en todo ello;
- la importancia del lenguaje.

En el libro de Annie Marquier *El maestro del corazón* se pone en evidencia que el corazón tiene unas características muy peculiares, que le dan un gran valor a la hora de ponerlo al servicio de la gestión de situaciones importantes de la vida de las personas. Hablar de red amorosa para educar nos invita a ver cuál es el papel que desempeña el corazón para conseguirlo. Aunque en este sentido nos movemos en un territorio metafórico, tenemos suficientes referentes como para imaginar que contar con esta imagen es una razón de peso a la hora de gestionar la red.

Necesitamos explicar un hecho interesante para poderlo trasladar al ámbito del que estamos hablando. Si ponemos en contacto una serie de relojes con horas diferentes, y

uno de esos relojes tiene un campo electromagnético mayor que el resto, al cabo de un cierto tiempo todos los relojes marcan la misma hora.

Está suficientemente demostrado que el corazón es el órgano corporal que tiene el campo electromagnético mayor, mucho más que el cerebro, que es el segundo; por lo tanto, tendrá una influencia importante en el resto de órganos corporales; con lo cual, si armonizamos nuestro corazón, por ejemplo, a primera hora de la mañana, antes de salir de casa, a través de una pequeña meditación, o de lo que nos parezca más favorable para conseguir este objetivo, querrá decir que saldremos con todo el cuerpo en sintonía, con una vibración amorosa que se extiende hasta unos metros más allá de nosotros mismos. No hace falta decir la multiplicidad de ventajas que tendrá este hecho para nuestro bienestar y el de los que nos rodean.

Además, por su composición con una buena cantidad de neurotransmisores, el corazón tiene capacidad para tomar decisiones sin tener que pasar por las trampas de la racionalidad, mediatizada por el inconsciente, por lo cual podrá actuar mucho más desde la intuición, desde lo que sentimos como más propio. Necesitaremos el ámbito cognitivo que nos ofrecen el córtex y el neocórtex, para fluctuar, y ser estratégicos, con las decisiones que tomemos, y así lo haremos de una manera más ponderada.

En el tipo de red que pensamos, esta actitud amorosa viene determinada por una mirada más amplia, exenta, en la medida de lo posible, de juicios, que en buena parte es el reflejo de este sentir y mirar desde el corazón. Una red en la que las personas y los servicios que la forman nos podamos vincular a partir de la sensibilidad, el tacto y el discernimiento que nos ofrece el corazón.

Por otro lado, ¿cómo gestionaremos la red? Pues uno de los elementos clave tiene que ver con el lenguaje y la conversación, siguiendo de cerca las ideas que manifiesta Maturana en muchas de sus publicaciones.

En la historia reciente del trabajo en red hay diversas estrategias de intervención, unas más sumativas, otras más complementarias, otras más distributivas, y de hecho hay reflexiones documentadas de todas ellas. No estamos hablando de descubrir la sopa de ajo, sino de incluir en el trabajo en red algunos aspectos que nos parecen relevantes. En este sentido, más allá de la estrategia planteada, que determinará diferentes formas de encarar los asuntos, y por lo tanto de obtener unos resultados determinados, tendrá una importancia capital el lenguaje que utilizamos y las conversaciones que generemos.

Como se dice en el libro *Los cuatro acuerdos: un libro de sabiduría tolteca* (Miguel Ruiz, 1988), el lenguaje tiene que ser impecable; eso quiere decir un lenguaje que respeta y reconoce al otro, que no resulte arrogante, que no sea dicho a medias tintas, y que minimice los malentendidos. Un lenguaje al servicio de conversaciones, en el que se dé una escucha exquisita, en el que cada parte aporta algo que considera relevante, y el resto procura sorprenderse de los valores que incorpora a la mirada global del equipo y/o servicio.

En esta dinámica de la gestión de la red, los protocolos son necesarios, aportan una dimensión práctica y ágil a las tareas que tiene que desarrollar, pero deben estar **al servicio de las necesidades auténticas** de las personas o de los colectivos a los que van

dirigidos, y se tienen que validar, o poner en marcha, en función de las necesidades reales de los usuarios. Generar conversaciones con sentido, significado y dirección se convierte en uno de los objetivos principales de esta mirada.

Esta red amorosa para educar está inspirada en todos estos aspectos, aparte de considerar muchos otros referentes que ya forman parte del bagaje del conocimiento científico, psicológico, pedagógico y cultural que la preceden y complementan (teoría de la comunicación humana, neurobiología, neurociencia en general, constructivismo, inteligencias múltiples…).

A menudo recurrimos a un dicho que se ha hecho universal: se necesita a toda una tribu para educar a un niño. Hay que crear una comunicación exquisita entre centros educativos y familias, entre todos los servicios que se ocupan de la infancia y la juventud, y sus familias, para que los esfuerzos empleados tengan un buen resultado, para que las personas que necesiten de estos servicios se sientan acompañadas, y para que los/las profesionales que trabajamos en esa comunidad nos sintamos satisfechos con la labor realizada.

La red de profesionales y centros educativos de Cataluña vinculados a la pedagogía sistémica

A nuestro parecer existen diversos rasgos diferenciales del despliegue de la pedagogía sistémica en Cataluña, y en este capítulo querríamos hacer referencia a una concreción, una puesta en escena de esta red amorosa para educar: la red de profesionales y de centros educativos vinculados a la pedagogía sistémica que hemos generado con la colaboración del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, y que hoy por hoy está estructurada en cinco ámbitos que se retroalimentan y complementan a la perfección.

El primero es la Formación: conferencias para profesionales de la educación, tanto la reglada como la social, charlas para las familias, cursos de iniciación y cursos extensivos, asesoramientos y supervisiones para equipos de diferentes contextos profesionales. La formación extensa se inició en el Instituto Gestalt de Barcelona, el curso 2005-2006, y actualmente se está llevando a cabo la onceava promoción (15/16), y poco a poco la hemos ido introduciendo en la universidad, en formato de postgrado (UAB) y másteres (URV y UdG).

El segundo son los Grupos de Trabajo de pedagogía sistémica, repartidos por todo el territorio de nuestro país, aunque todavía no llegan a todas partes. En estos momentos hay 14 grupos de trabajo funcionando, y estamos hablando de casi doscientas personas que forman parte de ellos. Cada grupo de trabajo tiene un coordinador/a, con quien nos encontramos una vez al trimestre para hacer el seguimiento, y cada grupo organiza su trabajo de forma distinta, aunque en general lo que se hace es: compartir experiencias que se están llevando a cabo en los diferentes contextos profesionales de las personas del grupo, supervisar casos específicos con movimientos sistémicos, compartir lecturas y materiales, alguna vez se lleva a cabo una sesión específica de formación, aunque no es el objetivo principal… También hay grupos que tienen un subgrupo de formadores/as

que da respuesta a necesidades formativas iniciales sobre pedagogía sistémica del territorio.

El tercer ámbito son los Encuentros de presentación de experiencias de aplicación de la pedagogía sistémica en las diferentes etapas educativas y contextos de acompañamiento, que son tres, uno por trimestre. Las experiencias que se presentan tienen que ver, a menudo, con las aplicaciones prácticas de los trabajos de final de la formación que el grupo realiza para cerrar su proceso formativo. El próximo curso (16/17) lo iniciaremos con la decimotercera edición.

El cuarto es la Red de escuelas sistémicas. En esta red están invitados los equipos directivos de las escuelas que están desarrollando la mirada sistémica en su proyecto educativo. En el grupo hay unos treinta centros, y una cincuentena de profesionales implicados, con niveles diferentes de desarrollo de esos proyectos. Nos encontramos una vez al mes para trabajar temáticas diversas que son de actualidad en el sistema educativo: el liderazgo de centros de forma distributiva y en red, el despliegue del currículum desde la perspectiva sistémica, los procesos y protocolos de acogida y despedida, los rituales de creación de vínculos, la relación con las familias… También se supervisan situaciones complejas con niños, familias y equipos, a partir de movimientos sistémicos.

Y el quinto es el Equipo de formadores y formadoras, que en estos momentos llega a los sesenta miembros, y que se va ampliando, ya que hay personas implicadas en la preparación de propuestas formativas para poder ofrecer algo significativo en el ámbito de la difusión de la pedagogía sistémica, desde la participación en una mesa redonda de presentación de experiencias o la realización de una sesión de formación en un curso de iniciación, la realización de una conferencia, hasta llegar a realizar un módulo dentro de la formación de larga duración realizada en el Institut Gestalt, o en las diferentes universidades y en los centros colaboradores.

El acróstico ESCOLA, una síntesis de las aportaciones de la pedagogía sistémica

En este sentido querríamos aportar algo que a menudo nos ayuda a compartir los ejes en los que se sustenta la PS, y que permite entender un poco más en qué se basa esta red amorosa para educar. Lo hacemos a partir de un acróstico formado con las letras ESCOLA ('escuela' en catalán) y es una especie de «Manual breve sobre la pedagogía sistémica». Como todo manual, es incompleto, y necesariamente sintético. Afortunadamente, a lo largo del libro se desarrollan con mucha más profundidad, y ejemplificaciones, cada uno de estos conceptos, que se completan con otros que amplían las sugerentes imágenes que genera esta forma de entender la educación, y los procesos de desarrollo personal y profesional a diferentes niveles.

Enseñanza y aprendizaje: la dimensión constructivista y sistémica del currículum

La pedagogía sistémica no se ocupa solo de las interacciones personales, familiares y profesionales, que son uno de los aspectos más emblemáticos de esta mirada, sino que, dado su carácter pedagógico, es fundamental que se posicione en la dirección de los contenidos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva sistémica. El objetivo principal de la escuela, de los centros educativos, es que los alumnos aprendan las materias y los contenidos que forman parte del currículum de cada una de las etapas educativas. Ciertamente estos aprendizajes son extensivos a un buen desarrollo social, y a una sensación de bienestar personal, creando, entre las tres dimensiones, los ejes sobre los cuales tiene que pivotar la intervención del profesorado.

Hay que tener en cuenta diversas dimensiones en este ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una es la dimensión global, transversal, interdisciplinaria y sistémica de los contenidos curriculares; es decir, todo lo que forma parte de los contenidos de estudio está absolutamente interrelacionado. Por ejemplo, basta con que nos demos cuenta de que los aspectos matemáticos están presentes en el resto de materias, o que cuando trabajamos un contenido de ciencias, a la vez estamos contextualizando un hecho histórico, que a su vez ha tenido repercusiones económicas…

En parte se trataría de generar conexiones entre conceptos y hechos, ayudando a los alumnos a tomar una mayor conciencia de las regularidades, de las conexiones y de las transferencias que existen y que se pueden generar entre unos conocimientos y otros.

Otra dimensión sería la de vincular contenidos académicos con las dinámicas sistémicas de los contextos relacionales. Por ejemplo, en el caso de la tabla periódica, ¿cómo hacemos vivir a los alumnos, de una forma experiencial y sistémica, el hecho de que hay algunos elementos de la tabla que se asocian con otros, generando nuevas posibilidades, y hay otros que son del todo incompatibles?

Y una tercera dimensión sería la que hace referencia a la creación de contextos de aprendizaje, ricos en experiencias, en los que los niños puedan participar de una forma activa, compartiendo con los iguales y los adultos que les acompañan experimentos y conversaciones orientadas a ayudarlos a profundizar en cómo son las cosas, cómo se generan, cómo cambian… o sobre preguntas del tipo ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿qué nos espera?… Los centros educativos tienen que ser espacios pensados para generar procesos de autoconocimiento y de conocimiento del mundo que nos rodea, para que los niños puedan crear conocimiento significativo, que adquiera un sentido para ellos, que sea funcional, y que permita a la especie seguir creciendo a través del desarrollo de culturas humanas en proceso de cambio y evolución permanente.

Para finalizar este apartado, qué mejor que una idea que utilizamos a menudo: el éxito de la escuela radica en la capacidad que esta tenga para vincular todo lo que se hace en la propia vida, es decir, desarrollando un currículum que esté siempre referenciado a lo que es importante para la vida de los seres humanos y para toda la vida que nos envuelve. Eso comporta desarrollar en los alumnos una vivencia ecológica de sostenibilidad, de respeto y de curiosidad permanente, que alimente sus ganas de ir más allá de lo que conocen en cada momento de su desarrollo, y más allá de lo que conoce la humanidad en cada época histórica. Este es un gran reto para la pedagogía sistémica, y en los próximos

años debemos desarrollar una práctica pedagógica que permita un avance significativo en estas direcciones.

Sistema: la trama de la vida

Fritjof Capra escribió un libro muy sugerente titulado *La trama de la vida*, en el que muestra la complejidad de las relaciones que se establecen entre la materia y los organismos vivos, para entender cómo se da la vida misma. Nosotros solemos hablar de «la trama (red) amorosa para educar». El mundo que conocemos está inmerso en una trama extraordinaria para deleite de la propia vida, una trama de la cual conocemos algunas cosas, y de la que muchas otras aún están por descubrir. Otro autor, Bregg Braden, en uno de sus libros, *La matriz divina*, complementa muy bien esta imagen que sugerimos de la trama amorosa para educar.

La teoría de sistemas es uno de los puntos de referencia básicos de la pedagogía sistémica. Se nos hace difícil, hoy en día, imaginar una lectura de la realidad sin esta perspectiva. Un sistema es una red de relaciones que, lejos de darse de una manera lineal, se concreta de forma multidimensional, una red que lejos de establecer contactos entre los nudos que están próximos, se expande a lo largo del espacio y del tiempo, estableciendo vínculos ocultos que hacen de ella un mundo altamente complejo, que hay que comprender, y atender, estratégicamente. La PS tiene en cuenta esta forma de entender los grupos y las organizaciones reconociendo que todos sus miembros están en contacto con el resto, inexorablemente, que lo que le pasa a una parte trasciende a las otras, en una dinámica de retroalimentación y circularidad, sugiriendo la necesidad de crear un fuerte sentimiento de pertenencia dentro del propio grupo, y puentes de confianza entre unos y otros, de forma especial entre las familias y los docentes.

Es necesario visualizar los diferentes grupos que conforman la escuela como sistemas diversos que confluyen alrededor de un mismo objetivo y labor: las familias de los alumnos, los grupos de niños y niñas de las aulas, el equipo docente, el equipo de asesores externos…, un sistema de sistemas donde se forma la urdimbre de esta trama, al servicio de la comunidad educativa, y de la propia vida. En otras palabras, todo se da en un sistema, en una red de sistemas.

No podemos vivir fuera de la dinámica de los sistemas. Ampliar nuestra mirada, para ver más allá de lo que nuestros ojos pueden percibir directamente, es una de las necesidades imperiosas de la vida de las organizaciones. Ampliar la mirada nos lleva, también, a ampliar nuestro corazón. Desde este planteamiento se hace cada vez más urgente generar en los centros educativos, y en los contextos educativos y de acompañamiento, espacios de comunicación altamente amorosos.

Contexto: generando historiadores y geógrafos

El constante tránsito de información del contexto puede considerarse una obstinación en la pedagogía sistémica. Los contextos son muy diversos, según de qué sistema estemos hablando, ya sean contextos familiares, o los que se dan en el aula, o los que se generan en los equipos docentes… En cada uno de ellos hay personas, alumnos, padres y

madres, profesores, profesionales con un largo recorrido de territorios y de experiencias de vida a sus espaldas. Los pedagogos sistémicos somos, sobre todo, historiadores y geógrafos de la vida de las personas que forman parte de los contextos de relación en los que nos movemos.

Toda información es poca para poder comprender los asuntos que niños y adultos nos traemos entre manos en medio de ese ajetreo al que a menudo nos somete la vida. Toda información es poca para entender por qué algunos niños, o adultos, repiten ciertas historias, se comportan de una determinada manera, a menudo poco funcional para la vida. En su historia, en su trasiego de un lugar a otro, está encriptada información significativa de sus inquietudes, y de partes significativas de su forma de ser.

Orden: el valor de estar bien ubicados para el desarrollo de las personas y las organizaciones

En este capítulo ya hemos hablado de los órdenes del amor de Bert Hellinger, y en otras partes volveremos a hacerlo. Traduciéndolo de una forma sencilla para los contextos educativos, estamos hablando tanto de la necesidad de que los docentes han de sentir que forman parte del equipo profesional, como los alumnos de su grupo-clase, así como las familias han de percibir claramente que tienen un sitio en la escuela, y que su posición de padres les confiere una prioridad en relación a los hijos.

Liderazgo: el reto de los equipos y de las organizaciones educativas sistémicas

Desde siempre el trabajo en equipo ha sido un anhelo de la comunidad docente, y, de hecho, de todas las organizaciones. La idea de llevar a cabo un trabajo colaborativo y cooperativo se ha planteado como una prioridad. No obstante, a pesar de las buenas intenciones y de los esfuerzos realizados, no siempre se ha conseguido llevarlo a la práctica de una forma efectiva.

Al igual que la teoría de la comunicación humana nos dice que no es posible no comunicar, así mismo no es posible el desarrollo en las organizaciones si no es a través de este planteamiento colaborativo y cooperativo, ya que todos formamos parte y estamos vinculados a ellas, nos guste o no. Tenemos que hacernos responsables de nuestras acciones, porque si alguien actúa por su cuenta, porque cree que lo hace mejor que otro, o simplemente porque tiene dificultades para compartir puntos de vista y maneras de hacer diferentes, esta forma de actuar no afecta solo a su pequeño entorno de actuación, sino que contamina toda la organización. En definitiva, no se trata tanto de la necesidad de «crear» un equipo, sino de sentir que «somos» un equipo.

Incluso más allá del trabajo en equipo, aunque sin desvalorizarlo, la piedra de toque de este abordaje sistémico tiene que ver con el tema del liderazgo. Aquí nos topamos de nuevo con culturas muy arraigadas en los sistemas educativos, especialmente en el sentido de que se vive con dificultad el liderazgo porque está asociado a la autoridad, que a su vez se confunde con el autoritarismo.

Estamos planteando una forma de ejercer el liderazgo que denominamos **autoridad amorosa** que vela por el bienestar, la seguridad y la eficacia de cualquier intervención, y para que así sea ha de ser una autoridad clara, sin favoritismos, que no se debilita por las circunstancias personales de aquellos que la desarrollan, y que tiene en cuenta constantemente al servicio de qué está, sin olvidar que ha de ser sensible con las personas.

Un buen liderazgo es aquel que genera dinámicas distributivas de las funciones, en un constante proceso de delegación compartida de tareas, y este planteamiento solo puede funcionar desde la confianza. Muy a menudo oímos hablar, o vemos escrito en los proyectos educativos de los centros, que cada miembro de la organización debe hacerse responsable de su trabajo, pero esta demanda de responsabilidad solo es funcional si va acompañada de un alto índice de autonomía, ya que nadie puede hacerse responsable, e incluso podríamos decir que nadie puede ejercer creativamente su labor si de alguna manera no siente que tiene un margen de autonomía que le permita experimentar, equivocarse y reubicarse permanentemente.

Hay que decir también que tanto en el ámbito de los equipos como en el ámbito del liderazgo es muy importante el tema de la ubicación. Pongamos como ejemplo a alguien que ocupará un cargo directivo, de gestión, en un equipo. Cuando llega a la institución tiene que ubicarse en el sitio que le corresponde, es decir, si ha sido el último en llegar, ese es el lugar que ocupa durante un pequeño período de tiempo, y desde ahí conoce los detalles del contexto, aprende del sistema, y después ocupa el lugar que le corresponde desde su función y pide ser visto con buenos ojos ya que se le ha encomendado que ejerza ese liderazgo. Esta actitud de humildad y respeto con la que se llega a una organización ofrece la confianza al resto de miembros del equipo de que esta persona desarrollará su función desde un buen lugar, y abre un mundo de posibilidades colaborativas extraordinario.

Como siempre que hablamos de estas cuestiones, nos encontramos con la dificultad que arrastran los equipos en relación a las dinámicas generacionales. De ahí nuestra insistencia en la importancia de estar bien situados en relación a los propios padres, y con los hermanos.

En última instancia, un buen líder será aquel que pueda gestionar su mala conciencia, ya que le resultará imposible contentar a todo el mundo. La gestión comporta la toma de decisiones, y es obvio que cuando se toma una decisión en una organización mínimamente amplia y compleja, esta no será vivida y digerida de la misma manera por todos los miembros del equipo. Quien lidera debe asumir este hecho, al servicio de algo más que las individualidades, que le pedirán cuentas por esa gestión, y no tanto por el grado de satisfacción del equipo, y gestionar su sentimiento de culpa por intervenciones que en algunos casos serán consideradas desafortunadas.

Actitudes: destilando la esencia de la pedagogía sistémica

Posiblemente la actitud de referencia más significativa sea la confianza. Maturana describe de forma magistral la idea de amor como el reconocimiento del otro como

legítimo otro, en convivencia con uno mismo. Ahí radica una de las actitudes más importantes de quien acompaña procesos de crecimiento: el reconocimiento, reconocer al otro como legítimo, independientemente de cómo sea, de dónde venga, de cómo piense… Cuando se da este tipo de reconocimiento se genera un puente de confianza y comunicación extraordinariamente sólido, sea con los alumnos, sea con las familias, sea con los propios colegas de profesión. Igual que todos necesitamos pertenecer, necesitamos sentirnos reconocidos a este nivel.

De ahí nace el respeto, una actitud profunda que está asociada al hecho de no enjuiciar. El juicio crea confrontación, separa, es una especie de carcoma que ensombrece nuestra vida porque la hace pesada y complicada. El juicio lleva asociada una idea que hace estragos en las relaciones: sentirnos mejores que los demás.

Otra actitud básica, vinculada a las anteriores, tiene que ver con la inclusión y la reconciliación, una habilidad que va asociada a poder incluir en nuestro corazón a todas las partes, es un estado de la persona, y sabemos que para que podamos transitar este estado debemos llevar en nuestro corazón, tenemos que haber incluido en él, todo lo que viene de nuestra familia.

La actitud, o más bien la disposición para distinguir constantemente cómo son las cosas, más allá de cómo querríamos que fuesen, resulta básica en nuestra labor de acompañantes de procesos de vida. Aprender a describir las cosas tal como se muestran, sin caer demasiado pronto en interpretaciones intersubjetivas, sujetas a imágenes fijas de la realidad que hemos construido a nuestra medida.

Distinguir se convierte en un arte, una competencia que se aprende a base de experiencia, pero principalmente a base de darse cuenta, de estar atentos. La información que se requiere para encarar cualquier asunto, sea de aprendizaje escolar, de relación social, etc., está delante de nosotros, disponible, y no obstante a menudo no tenemos acceso a ella simplemente porque estamos procesando nuestro pensamiento en otra frecuencia, demasiado ensamblada con nuestras propias necesidades.

Quizás existe una actitud que las sintetiza en parte, una actitud de un gran valor justamente porque el precio que pagamos por ella suele ser alto: asentir, desde ese reconocer lo que es tal como es, desde esa aceptación de una realidad que no podemos modificar a nuestra conveniencia, desde esa falta de juicio, desde ese respeto profundo, y esa confianza inherente a la especie, asentir profundamente a las circunstancias y hechos de la vida del sistema, para poder sentir el permiso, y la fuerza, y así poder ir un poco más allá de los que nos precedieron.

El asentimiento está vinculado a lo que llamamos las tres erres: retirarse, renunciar y rendirse. Retirarse es el primer paso, tomar distancia para ampliar el campo de visión y de vivencia. Este retirarse no es sinónimo de abandonar, sino de la sabiduría de salir de la implicación para poder ver más ampliamente.

Renunciar nos lleva a otra idea que Hellinger nos ha transmitido: ¿qué preferimos, tener la razón o ser felices? Una pregunta que tendríamos que hacernos a menudo porque su respuesta es relevante a la hora de gestionar nuestras vidas, así como para mejorar las relaciones que establecemos. ¿Cómo resuena nuestro interior cuando conectamos con la

frase: renuncio a querer tener la razón, renuncio a querer comprenderlo todo, renuncio a querer encontrar la solución definitiva…? La renuncia, desde la perspectiva que estamos planteando, es un acto de valentía extraordinario, porque choca con nuestras mayores fidelidades, con ese amor ciego que en parte dirige nuestras vidas, aunque lo haga con la mejor intención posible.

Más sublime, y por lo tanto aún más difícil de asumir es, para la mayoría de las personas, rendirse. **La rendición** es ese movimiento interno y profundo de desprenderse de algo, algo que probablemente haya causado, en su momento, un gran dolor en el sistema. Rendirse es entrar en el río de la vida sin remar a contracorriente, sin pretender detener o cambiar su cauce, sin debilitarse haciendo cualquier cosa diferente a dejarse llevar por sus aguas y aprender a distinguir, y disfrutar, los parajes, los recovecos, las sorpresas, los impedimentos que a buen seguro aparecerán en un momento u otro…

Y todo eso nos lleva a una actitud crucial: **agradecer**. A menudo utilizamos una frase muy profunda: «solo un corazón agradecido puede aprender». Tenemos tantas cosas que agradecer, que sería casi imposible mencionarlas todas: en primer lugar, la vida que nos dieron nuestros padres, con este gesto tan generoso hicieron lo más importante, y con eso tenemos más que suficiente. Tenemos que agradecer a las familias que traigan a sus hijos a la escuela, sin ellos no podríamos hacer este trabajo que tanto amamos, a nuestros colegas que nos acompañen, que nos dan soporte, a los maestros que tuvieron antes nuestros alumnos, y lo que hicieron para que nosotros podamos tomar ahora el relevo y continuar haciendo crecer lo que ellos fertilizaron… Miremos donde miremos encontraremos motivos de agradecimiento.

Hay un autor, Sebastián Serrano, que suele decir en sus tertulias que no tendríamos que irnos a dormir sin haber dado, y recibido, cuatro o cinco abrazos profundos cada día. A semejanza de lo que él dice podríamos comentar también que nunca deberíamos irnos a la cama sin haber agradecido diversas circunstancias, a diversas personas, a lo largo del día, porque no nos faltarán oportunidades, siempre que estemos lo suficientemente abiertos a percibir lo que hay de valor a nuestro alrededor, para dar nuestro agradecimiento. Esta idea encaja totalmente con otro principio sugerente de esta mirada: **permanecer con atención plena**, y aprovechar lo que nos fortalece, y distinguir, para evitarlo, lo que nos debilita.

Y como suele decirse, todas estas actitudes se resumen en una. Seguramente no se trata de una síntesis, realmente es demasiado complejo para poderlo hacer de tal forma, pero sí hay una máxima con la que nos gustaría cerrar este apartado, que sería esta: **desarrollar una profunda actitud para mirar con buenos ojos**.

3. Ecosistemas educativos, la clave de los buenos mutualismos y de los climas educativos saludables

Mercè TRAVESET

Lo que ya fue no ha terminado todavía,
permanece porque ha sido;
perdura a pesar de que ya se fue
y aumenta gracias a lo nuevo
que le sigue,
ya que como una gota redonda
de una nube que pasó
aquello que fue se sumerge
en un mar que perdura.

BERT HELLINGER, *El amor del espíritu*

Durante el siglo XX, la ciencia que nos devolvió la mirada holística fue la ecología. Existen otros referentes científicos que basan su trabajo en el estudio del funcionamiento y de las dinámicas de las redes. Gracias a biólogos como Edgar Morin y Humberto Maturana, entre otros, se ha ido construyendo una manera de estudiar los fenómenos de la vida basada en la interacción y la interdisciplinariedad, desplazando la visión mecanicista, y ha ido creciendo la noción de sistema y de complejidad.

Un ecosistema es un sistema formado por un conjunto de organismos (subsistemas) y el entorno donde se relacionan. Podemos establecer la compararación entre los agentes educativos y los ecosistemas, término utilizado en biología, para investigar cuáles son las claves que generan buenos mutualismos y ecosistemas equilibrados y dinámicos o ecosistemas perturbados, degradados, y que amenazan el mantenimiento del equilibrio y la diversidad.

Conexiones

La conexión es un impulso natural, la naturaleza está diseñada para que todos nos conectemos. Eso lo vemos a todos los niveles, desde el subatómico hasta el de las conexiones culturales y personales. Hay una energía que es la fuerza que cohesiona el universo. A esta energía podemos denominarla **amorosa** ya que cohesiona y reúne lo que estaba fragmentado o separado. Podemos decir que es una energía con una frecuencia vibratoria más alta y eso puede percibirse con el cuerpo: cuando, en un aula o en un centro, hay tensión, o una energía armonizada que permite los latidos de la vida sin

grandes sobresaltos, se nota. Eso es lo que queremos decir cuando hablamos de generar contextos y espacios que permitan la emergencia del ser auténtico de la persona, que todos puedan estar presentes sin sentir que se les está cortando un trozo.

Los últimos descubrimientos de la física cuántica nos presentan la posibilidad de que toda vida exista en una dinámica relación de cooperación, toda materia existe en una red cuántica de conexión, y un ser vivo, en su aspecto más elemental, es un sistema de energía que participa con su entorno en una constante transferencia de información. La conexión es el espacio entre las cosas, no existe nada aislado, el vínculo es inseparable e irreductible; en ese espacio intermedio reside la clave de la vida.

El impulso más básico de la naturaleza no es la lucha por la dominación sino un irreprimible impulso de totalidad. La física cuántica demuestra que las subpartículas atómicas se relacionan entre sí sin que intervenga la distancia, incluso en dimensiones distintas, y que dos electrones que han estado vinculados siguen estándolo e influenciándose aunque estén separados por miles de kilómetros y periodos de tiempos diferentes. Esta perspectiva revela que el universo no está formado por materia suspendida en el espacio, sino por energía.

> El universo es una integración de campos de energía interdependientes que están inmersos en una complicada red de interacciones. (*La biología de la creencia*, Lipton, p. 137)

Este **campo** de energía es un océano de vibraciones en el espacio existente entre las cosas, es un campo cuántico que lo conecta todo en un tejido invisible. Somos paquetes de energía cuántica intercambiando información. Tanto a nivel celular como a nivel de nuestro pensamiento y de nuestro sentir, la información vibra simultáneamente a través de nuestros cuerpos y de nuestros cerebros. La percepción humana se produce en interacciones entre partículas subatómicas de nuestros cerebros y el mar de energía cuántica. Literalmente resonamos con el mundo (*El campo*, Lynne McTaggart, p. 23).

Por lo tanto, la realidad no es un flujo continuo y constante, sino un campo de infinitas posibilidades sujetas a la influencia del observador. En otras palabras, la mente subjetiva influye en el comportamiento de la materia y de la energía.

La realidad está hecha de pensamientos, ellos la construyen y se hacen materia. Cada pensamiento es como una telaraña, una matriz de información. Los átomos y partículas no son objetos materiales, son fluctuaciones de energía e información. Lo que está demostrando la ciencia es que cuando cambias el campo magnético cambias el átomo, y nosotros estamos hechos de átomos. Cualquier cambio se refleja en todo el sistema; si tenemos miedo, eso genera una frecuencia muy densa, cambiamos el campo magnético y, literalmente, estamos alterando nuestra realidad física.

El mundo tal como lo vemos es solo una posibilidad dentro de un campo energético infinito con infinitas frecuencias vibracionales. Sin nosotros no existe el universo, ya que somos nosotros observando el mundo los que vamos creando ese universo participativo. Estamos constantemente creando el mundo. Allá donde explore, el observador crea, la conciencia emana a través de nosotros y transmutamos la realidad con nuestras imágenes.

Si apagamos nuestro cerebro y absorbemos solo la información de los medios de comunicación o de nuestros respectivos sistemas, entonces la creación ya no es nuestra, sino de alguien más, estamos siendo utilizados o quedamos implicados.

Materia es el vínculo existente entre esas minúsculas partículas y el campo de fondo que todo lo crea. Toda materia desprende una conexión con este fundamental campo de energía para conseguir dar la sensación de sustancia sólida y estable.

El observador y lo observado

Young (experimento de la doble rendija) intentó desarrollar una teoría del campo unificado: lo que parecía transformar el potencial de una partícula subatómica en algo sólido y mesurable era la participación del observador. Cuando los científicos miraban de cerca la partícula, se colapsaba en un estado particular. Eso muestra que el universo es una empresa conjunta entre la conciencia del observador y lo observado, o lo que es lo mismo, que se requiere la presencia del observador para hacer realidad aquello que se observa. **Lo que da realidad a cualquier cosa es el vínculo alquímico entre el observador y lo observado.** Solo hay un nosotros en transformación constante.

¿Cómo sucede eso en nuestro cerebro?

Rizzolatti descubrió un sistema de actividad cerebral y neuroespinal idéntico que entra en funcionamiento tanto si los sujetos realizaban una acción como si la observaban. Como si nos estuviera sucediendo a nosotros, las neuronas que se disparan juntas se conectan entre sí. Son las denominadas **neuronas espejo**.

Rizzolatti y Keiser descubrieron que los seres humanos utilizan las neuronas espejo para leer la emoción además de la acción. Las mismas secciones del cerebro que se activan cuando experimentamos toda la gama de emociones humanas se activan también cuando observamos la emoción de los otros. Basta con la expresión o el lenguaje corporal de una persona para que un torrente de neuronas se pongan en movimiento. Percibir el mundo no es un asunto individual, sino un circuito neuronal compartido. Durante la mayoría de nuestras interacciones no hay un agente y un observador; los dos se modifican, lo traducimos todo en nuestro cuerpo como si se tratara de nuestra propia experiencia.

Eso parece demostrar que el acto de ver establece un vínculo, una compleja mezcla de tus acciones y emociones y las mías. Decirle a alguien «te acompaño en el sentimiento» es cierto, ya que las neuronas asociadas al dolor se disparan de igual manera en los dos cerebros.

El cerebro humano es un imitador incansable, entre madre e hijo las ondas eléctricas de los dos cerebros resuenan, cuando dos personas hacen cosas juntas las señales de sus cerebros se sincronizan formando así un tándem.

Popp demostró que emitimos luz, fotones, y que absorbemos la luz unos de otros, y que mantenemos conversaciones a este nivel. Los seres vivos mantenemos una

comunicación con el entorno. Todo el tiempo tomamos luz de algo, y otros la toman de nosotros, nuestro impulso básico es fundirnos, conectarnos.

Un ejemplo de superorganismo armonioso son las hormigas y las abejas: la comunidad entera está unida por un propósito común.

Parece que tenemos una urgente necesidad de jugar en equipo y una necesidad profunda de pertenecer, y a la vez una necesidad de diferenciar nuestra identidad. Este es el reto de la humanidad: cómo gestionar estas dos fuerzas. Nuestro paisaje psicológico es una extraña mezcla de circunstancias internas y externas. Los estados interiores que experimentamos pueden considerarse enteramente resultado de esta interacción.

Hasta ahora se había creído que la emoción tenía carácter personal, pero ahora sabemos que es en realidad una compleja interacción de influencias entre nosotros y todos aquellos con los que estamos en contacto.

Las emociones son sistémicas, contextuales en buena medida, e inconscientes.

¿Cómo aplicamos los equipos estas nociones de los campos cuánticos en las aulas de la escuela?

Un campo consta de conciencia y de información y se mantiene vivo, es dinámico, crece o disminuye y se sostiene a través de la energía y tiene una frecuencia determinada, esto es, la atmósfera que se respira en un contexto determinado es el estado de ánimo y la calidad de las emociones colectivas.

Cada ser humano, para sobrevivir, ha de pertenecer a un campo; las familias son campos muy cargados de información. Cuando nacemos, entramos en un campo de información familiar que nos formatea y que tendrá una influencia muy profunda durante toda nuestra vida.

Igualmente, una escuela, una institución, un aula… son campos de información interconectados generados por todos los que han formado parte en el pasado, forman parte en el presente y formarán parte de ellos en el futuro. En este marco cuántico está toda la historia, la energía fundacional, valores, intenciones, heridas y todos los tesoros.

¿Qué es la conciencia?

La conciencia es lo que somos capaces de ver, lo que nos guía en nuestro percibir, sentir y hacer, y también es nuestro mapa y, por lo tanto, lo que nos limita. Nuestra profundidad o amplitud emocional depende de la profundidad y amplitud de nuestra mirada hacia nuestro campo emocional familiar. La exclusión de cualquier persona, hecho y emoción que formen parte de nuestro sistema reduce nuestro campo de posibilidades. La inclusión de lo que había sido excluido lo amplía. Cuanto más incluimos, más percibimos. Cuando amplío el campo y la conciencia, amplío mi estado vibracional y empiezo a ver otras posibilidades, que ya existían pero que no había visto.

Nuestro nivel de ser viene determinado por nuestro nivel de conciencia.

> Necesitamos iluminar y poder leer la parte de nuestro mapa que está dibujada con tinta invisible, porque alberga un gran tesoro y una gran sabiduría, energía, creatividad, paz, alegría y amor. (Mario Alonso)

¿Qué papel tienen las emociones en los campos?

Nuestro inconsciente está lleno de imágenes. Cuando vivimos un hecho siempre existen dos realidades como mínimo: una, la experiencia en sí, y, en otro nivel, están el registro, el relato, el sentido que le hemos otorgado a esa experiencia. Con todo ello se construye una imagen compleja.

Nuestras emociones profundas no son partículas, sino ondas. No son algo material y tangible, son vibraciones energético-emocionales que traducimos a imágenes y que guardamos en nuestra memoria inconsciente. Educar las emociones implica necesariamente poder acceder a esas imágenes y transformarlas cuando se trata de imágenes que bloquean la felicidad y el flujo vital.

¿Qué contienen estas imágenes? Pues depende de cada persona y del mapa con el que percibe y registra:

- el hecho en sí de la experiencia;
- el relato cognitivo más o menos consciente que hacemos del mismo;
- el campo emocional asociado a este hecho; en muchos casos este registro es absolutamente inconsciente, de manera que podemos decir que llevamos muy bien un asunto con una emoción visible de serenidad aparente y en nuestro inconsciente queda una huella de un dolor profundo, por ejemplo, que no pudo ser procesado y por lo tanto queda «enquistado» de forma inconsciente.

Eso produce una vibración energética determinada y, por lo tanto, una frecuencia. Así, hay personas que transmiten una energía muy amorosa, otras de mucha rabia, etc.

> El conocimiento está incorporado en imágenes disposicionales. Las imágenes no se guardan como un álbum de fotos. Damasio explica que hay unas representaciones disposicionales que no tienen almacenada una imagen sino un conjunto de sinapsis que permiten reconstruir la imagen. Las representaciones disposicionales son nuestro depósito de conocimiento. El conocimiento innato se basa en representaciones disposicionales en el hipotálamo, el tronco cerebral y el sistema límbico.
>
> La aparición de una imagen que se recuerda resulta de la reconstrucción de una pauta transitoria (un mapa) en el córtex sensorial, y el impulso para la reconstrucción es la activación de representaciones disposicionales en otras zonas del cerebro, como el córtex asociativo; lo mismo pasa en el córtex motriz. (*El error de Descartes*, Antonio Damasio)

¿De quién son estas imágenes? ¿Son propias? ¿Son heredadas?

La fuente principal de nuestras emociones es nuestra herencia emocional familiar. Eso significa que, además de las emociones que derivan de nuestra infancia y de la relación con nuestros padres, debemos contemplar otra dimensión, que nos ha mostrado Bert Hellinger: la dimensión transgeneracional.

Todo ello genera «el campo» en el que vive una persona y que irradia en buena medida de forma inconsciente; sin que lo sepa y de forma no verbal en muchas ocasiones, es un transmisor de información. Sin pretenderlo nuestras antenas inconscientes captan la atmósfera en la que vive esa persona.

Esta información transgeneracional se da en forma de vibración (onda) en el campo, en el contexto en el que nos movemos. Por ejemplo, cuando conocemos a alguien decimos «me transmite buenas vibraciones» o «me transmite malas vibraciones». Eso depende de la resonancia con nuestro propio campo energético emocional, así, una misma persona puede caer muy bien a alguien y otra no tolerarla.

Conciencia y vinculación

Siempre que establecemos una relación, nos encontramos dirigidos por un sentido interior que reacciona automáticamente si hacemos algo que podría dañar esta relación. Es decir, existe una especie de órgano interno para el comportamiento sistémico, para mantener el equilibrio. Si nos salimos del equilibrio, del bienestar, nos sentimos culpables, sentimos malestar. Bert Hellinguer denominó a este órgano conciencia. La conciencia nos ata al grupo para nuestra supervivencia. Independientemente de cuáles sean las condiciones que este nos imponga, la conciencia está al servicio del sistema.

La conciencia, la vinculación con el grupo de origen, tiene prioridad ante cualquier otra razón y cualquier otra moral, así experimentamos la inocencia en la vinculación como felicidad profunda y vivimos la culpa respecto a la vinculación como la mayor culpa y sus consecuencias como el peor de los castigos.

La conciencia nos mantiene unidos con el grupo. Pero cuando cambiamos de grupo, la conciencia cambia de color para protegernos, así tenemos una conciencia con la madre y otra con el padre, eso nos hace leales a los dos queramos o no.

Nuestro cerebro mamífero no puede sustraerse a la inclinación y a la pertenencia a la tribu. Se trata del amor de vinculación y del temor ante la separación y la pérdida. Tenemos una **conciencia personal** consciente que diferencia entre buenos y malos, pertenecientes y no pertenecientes.

Nos indica lo que ha tenido que hacer una persona para sobrevivir en su sistema, el lugar que ocupa y el papel que ejerce en ese sistema.

Conciencia del sistema

Sirve a todo el sistema, todos están incluidos. Más allá de toda moral, por su fuerza, un miembro ocupa el lugar de otro y no permite la exclusión. Mayormente opera de forma inconsciente.

Bert Hellinger llamó **amor ciego** a la fuerza del vínculo inconsciente entre los miembros de un sistema, que actúa para compensar un desorden, una muerte, un hecho traumático o una exclusión. Es un amor omnipotente e infantil. Y denominó **amor sano**, que ve, el que es resultado del orden, de la reconciliación y de llevar a todos los miembros del sistema en el corazón tal como son, es el amor que permite que cada uno encuentre su lugar y pueda desarrollar su proyecto de vida de una manera más armónica y sostenible.

Los vínculos sistémicos

Los vínculos son el tejido que une a los miembros de un sistema humano.

La materia prima de los vínculos es el amor. El amor que nace del vínculo es una fuerza profunda que actúa inconscientemente y que une a todas las personas que forman parte de un sistema relacional, tanto si están vivos como si están muertos, actúa siempre, tanto si los reconocemos como si no, si nos gustan o no nos gustan. Es como el combustible, la energía fundamental del alma que reúne y ordena aquello que tiende a dispersarse en la individuación.

Al lado de este amor generado en el vínculo, actúa la fuerza de solución o desprendimiento, que fomenta la individuación y permite que la persona se diferencie y avance por su propio camino.

Al igual que el árbol genera y reúne sus frutos en sus ramas, los frutos tienen unas semillas que se dispersan y forman nuevos árboles, dando paso a nuevas vidas, el viejo deja paso al nuevo.

Los miembros de una red familiar se encuentran vinculados como si fueran una comunidad unida por un destino, en el cual la fatalidad de uno también afecta a los otros, provocando en ellos el deseo de compartirla. Así, por ejemplo, cuando en una familia un hermano muere a una edad prematura, los otros hermanos pueden sentirse mal por estar vivos, quedan conectados a aquel hecho dramático y quieren seguirlo. En esta situación, los vivos les dicen a los muertos: «Te sigo». Existe la fantasía de poder ocupar su lugar, o echar sobre sí el sufrimiento del otro. Como hemos dicho, esto sucede inconscientemente y cuando alguien se hace consciente de esos vínculos fatales puede liberarse de ellos.

Nuestro cuerpo, desde un principio, es un eslabón de una larga cadena en la que todos están unidos antes y después de nosotros. Nuestro cuerpo está animado por un alma. El alma va más allá de nosotros, abarcando nuestro entorno: nuestra familia, los otros grupos, el mundo, etc. Entonces la familia y la red familiar tienen un alma y una conciencia comunes que vinculan y dirigen a los miembros de una familia de acuerdo a un orden mayormente inconsciente, de forma similar a cómo el alma vincula y gobierna los miembros y órganos del cuerpo (fractales).

> El alma actúa en la familia y la red familiar como si de un cuerpo externo se tratara. Así como podemos comprender cómo interaccionan los órganos del cuerpo, también podemos comprender cómo interactúan los miembros de una familia. (Bert Hellinger, «Cuerpo y alma, vida y muerte»)

El alma grupal

Dice Hellinger: «Mi imagen del alma es que es grande y que nosotros no *tenemos* un alma, sino que *estamos* en un alma, que participamos en ella.» Esta gran alma abarca tanto a los vivos como a los muertos. Observamos que los seres vivos se encuentran vinculados y controlados por una fuerza que los supera. Es una fuerza sabia, pero no se limita a ese ser vivo en concreto, influye en su nacimiento, su fertilidad, su decadencia y su muerte. La llamamos alma o espíritu, pero, a veces, poniéndole un nombre nos sustraemos a ella. Son poderosos sus efectos si renunciamos a cualquier denominación.

Cuando un maestro puede abrirse al contexto familiar de sus alumnos sin juzgar a los padres, más allá de las conductas, se abre a un campo muy grande de información del

sistema del otro, tanto el cercano como el diverso. Estos movimientos se inician y pueden dar lugar y reconciliar aquello que antes parecía imposible; solo será posible si puede soltarse de la conciencia de su sistema por un momento, por eso necesitamos ejercitar la ampliación de miras.

La conciencia más grande

Bert Hellinger nos ofrece unas nociones muy nuevas que provienen de sus observaciones: todo lo que se mueve no lo hace por sí mismo, sino por un movimiento mayor. Descubrió un método para evidenciar los trasfondos y las dinámicas ocultas de las relaciones humanas, y que se está convirtiendo en una ciencia de los órdenes que rigen la convivencia humana, empezando por la familia, la educación, las organizaciones, etc. Así pues, gracias a estos órdenes generamos una manera de percibir la realidad que encuentra sentidos y significados, en otras dimensiones que no son las aparentes, a cualquier conflicto o problemas de aprendizaje, etc.

Los movimientos de la conciencia más grande nos permiten sustraernos a la presión de las diversas conciencias. Es decir, cuando nos desligamos de la obligación impuesta por las conciencias sistémicas, respetándolas en un nivel más alto que antes, algo en nosotros se pone en marcha, un movimiento que conduce a soluciones que sobrepasan en mucho aquello que nuestras concepciones nos permiten y nos exigen.

Vínculo y desprendimiento

La noción de vínculo se relaciona, pues, con la de desprendimiento. La capacidad de vincularse de una persona es directamente proporcional a la capacidad de soportar el dolor que puede sentir al perder al ser querido. Cuando me vinculo sé que me puede doler. Tolerar el dolor sería salir de la infancia. La madurez es directamente proporcional a las despedidas alcanzadas.

Vínculos fundacionales en los sistemas humanos

Los vínculos con el sistema de origen son duraderos y permanentes.

La familia comienza con la relación de un hombre y una mujer. El hijo es como una pieza tejida con dos hilos diferentes tras los cuales están sus padres, sus abuelos, etc., con todo lo que llevan.

El portal por donde nos llega la vida es un padre y una madre, por lo cual podemos decir que los vínculos fundacionales se establecen entre el hijo y sus padres. El vínculo con la madre es el primero y el más fuerte. La felicidad comienza con nuestra madre, este es el proceso fundamental hacia la felicidad. El fracaso, la desgracia comienza en la separación de la madre, supone una desconexión energética. Tal como es la relación con la madre es la conexión con la abundancia y eso es válido en todos los ámbitos. Esa es una de las leyes que Bert Hellinger está aportando como fundamentales para sanar nuestra vida.

El padre nos abre al mundo, es el éxito externo. Si este movimiento hacia el padre no se da, para el hijo o la hija puede ser la muerte, la madre ha de traer al hijo al mundo por

segunda vez entregándolo al padre.

El tipo de vinculación y lugar que haya tomado cada uno es el resultado de su destino y tiene consecuencias trascendentes en su vida.

Un niño nace en un sistema determinado y entra a formar parte de una estructura y una organización de vínculos, que se van introyectando y construyen su mundo interno, su campo interno, la atmósfera en la que vive y su forma de estar en el mundo.

Tenemos una representación e imagen interna de cómo es el vínculo con nuestros padres, con nuestros hermanos, entre los hombres, entre las mujeres, y todo eso va definiendo los matices y colores de nuestro tapiz.

Por ejemplo, en cada familia existe una forma de ser hombre o mujer y eso lo sabemos de forma inconsciente, y nos hacemos conscientes de ello cuando conocemos una nueva pareja, sabemos si encajará o no con el estilo emocional de nuestra familia.

Los vínculos se basan en hechos, es una relación particular entre unas personas y de eso deriva una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la externa.

La tribu y nuestra mirada

Nuestra tribu modela nuestra mirada, los niños descubren cada día muchos mundos en este mundo, nos vamos haciendo adultos y las lealtades a los sistemas nos hacen vivir en un mundo de inercias, certezas, prejuicios, juicios, «planolandia», dice Watzlawick; vamos reduciendo la realidad a aquello que es más evidente, a aquello que vamos incorporando de nuestros alrededores. Y las gafas de mil colores que teníamos todos de niños se van destiñendo y solo queda un color, como mucho dos, el blanco y el negro: esto es bueno, esto es malo.

Nuestra mirada se va focalizando en unas cosas y va excluyendo otras. Lo hacemos por amor, por necesidad de ser amados, de pertenecer, yo soy como tú, yo lo hago por ti, yo siento como tú, así soy de la tribu, así tengo un lugar que me da una identidad, es un sentimiento tan profundo que nunca desaparece.

Eso configura familias, clanes, sociedades, países, etnias… nos proporciona **seguridad**, **confianza**, **pertenencia**, **identidad**, es **la lealtad** más profunda y más inconsciente de cualquier persona y nos viene dada por el contexto donde hemos nacido, la familia, el país, la etnia, y permanece mientras vivamos, es como una marca imborrable.

Es la primera piedra de la construcción de nuestro psiquismo, somos un nudo en una red de vínculos interconectados por donde circula toda la información, las emociones, la historia, los hechos que han ocurrido, los éxitos, los fracasos, y es lo que da sentido a nuestra vida, nuestros comportamientos, etc.

La Escuela, plaza común para todos

Cuando empezamos la escuela, nos ponen a todos las mismas gafas: aquí se funciona así, este es un lugar de saber y de conocimientos que tú tienes que aprender si quieres aprobar… Y tiene razón Claudio Naranjo cuando dice que, en cierta medida, empieza un adiestramiento: eso sí, eso no… una estandarización.

Ahora bien, en nuestra escuela, ¿qué información circula?, ¿a cuál se tiene acceso, a cuál no, en función del permiso que se tiene? Hay una información que se ve y se toca, es un tipo de información, digamos que es de color azul, hay muchos datos y muchos libros. Esta información es un lenguaje de señales, normas, patrones que nos ayudan a convivir, son como los semáforos que controlan el tráfico y así podemos circular en orden. Si lo llevamos al campo educativo sería el currículum establecido como necesario para un estado y también las normas de conducta, leyes y organización que hacen que una escuela, un país, puedan funcionar y sean efectivos.

Podemos preguntarnos qué pasa si nos quedamos solo con esta información. Estamos negando o excluyendo un 90 % de nuestra vida, el cerebro reptiliano visceral y nuestro cerebro mamífero, nuestro mundo emocional, y todo nuestro bagaje de información transgeneracional.

Solo hay que mirar nuestra sociedad, nuestras escuelas, nuestros políticos, la televisión, nuestros conflictos; vivimos tiempos muy complejos y bastante caóticos, hay mucho desorden, violencia, etc. Se actúa de formas muy irracionales, en una sociedad que valora tanto la razón, se ha excluido de las escuelas una información que tiene la clave de muchas soluciones a los problemas que hoy tenemos planteados y que puede permitirnos evolucionar.

Los excluidos de la educación: la otra información

Imaginemos qué sucede con todos esos campos de información familiar que son tan importantes para nosotros, eso que llevamos como una marca y nos hace tan singulares. Todo eso no puede entrar en la escuela, ¡¡está prohibido!! Pero si hemos dicho que es inseparable de la persona, ¿dónde queda toda esa información? Podemos hacernos la ilusión de que la hemos dejado en casa y ya está, pero no es así. La llevamos incrustada en nuestras células y al igual que el agua de los torrentes que, tiene tanta fuerza, va buscando rendijas por donde colarse, va formando túneles, esta información circula bajo tierra, es información infiltrada y de forma sumergida hará de las suyas, y sin querer emergerá en forma de síntoma o trastorno.

En ese lugar estamos en casa, están nuestros familiares, nuestros recuerdos, nuestras ilusiones, nuestros sueños, es nuestro propio mundo, allí está nuestra magia allí se encuentran nuestra oscuridad y nuestros sufrimientos, nuestra luz, es nuestro hilo de oro y también son nuestras alcantarillas.

Veamos un ejemplo de esto en un día cualquiera en la escuela.

La maestra dice:

«Pedro, ¿dónde estás? Estás en la luna, como siempre, venga, haz tu trabajo».

Pedro está en su mundo, está conectado a la **Wi-Fi familiar**. Anoche oyó llorar a su madre y como el padre gritaba se asustó mucho. La verdad, ir hoy a la escuela, por un lado, le ha ido muy bien para distraerse, pero por ganas se habría quedado en casa con su madre, no puede dejar de pensar en ella, tiene ganas de irse, en realidad lleva toda la mañana imaginándose qué estará haciendo y encima no la puede llamar. De repente la maestra le vuelve a reñir.

Pedro mira a la maestra sobresaltado, no ha escuchado lo que se tenía que hacer, pero hace como que escribe, se siente muy triste y asustado, mira a la maestra que ni le mira, ella mira la hoja medio en blanco, se

enfada con él, le dice «no me has escuchado, me desesperas, cada día igual, esto no puede ser».

La maestra se va a su casa inquieta, no sabe cómo acercarse a Pedro, ve cómo se le escapa, ahora es cuando ella se pregunta dónde está la magia que nos acerca a las personas, que nos vincula, y que nos aleja, que abre puertas y que las cierra.

Al día siguiente, cuando llega a la escuela y ve a Pedro, ve un reto, ¿cómo puedo ganármelo?, ¡parece tan lejano! Él la saluda, le sonríe, ella se queda mirando y decide que hoy, en lugar de hacer lo mismo de siempre, les dirá a los niños que se pongan en corro y crearán un espacio para comunicarse, para explicar cómo están, se mirarán y escucharán, abrirá un nuevo espacio en el aula: *corolandia*.

Todos van explicando sus cosas, cómo se sienten, surgen la alegría, las ilusiones, las buenas noticias y alguna no tan buena. Cuando le llega el turno a Pedro se pone a llorar… La maestra les dice que se cojan de las manos y se queden en silencio, que respiren al mismo ritmo y miren a Pedro, todos están a su lado, él siente su presencia, el calor de las manos amigas, todos vibran en la misma frecuencia, desde el corazón le están diciendo: «estamos contigo», nadie ha abierto la boca.

…entonces descubren que existe otro lenguaje sin palabras –en realidad eso lo sabemos antes de nacer–, es el lenguaje del olor de la madre, de nuestro cerebro mamífero. Ahora se dan cuenta de una forma más consciente, con su cuerpo, con sus manos, sienten ese hilo invisible que los une a todos y que es una red donde nos sentimos acompañados, seguros y se va creando un ambiente cálido que invita a la confidencia, al respeto más absoluto, un ambiente donde todo es sutil, las miradas, las sonrisas… Pedro se va tranquilizando poco a poco y les explica que sus padres se están separando.

Otro chico, Juan, dice: «Mis padres también se separaron y yo estaba muy triste, pero ahora tengo dos casas, voy a casa de la abuela, estoy igual con los dos y estoy bien, a veces, cuando vienen a la escuela a una reunión y los veo juntos querría que siempre fuera así, pero ya me han explicado que no puede ser.»

Otro dice: «Yo no veo nunca a mi padre y también estoy un poco enfadado, mi madre me cuida muy bien… pero mi padre ni me llama.»

La maestra va escuchando y permitiendo este espacio y de repente toma la palabra y dice primero a Pedro: «Gracias por la confianza de explicarnos lo que siente tu corazón, la tristeza, la rabia, la alegría, todos están invitados en esta clase, todo tiene un sitio aquí», los mira a todos y pregunta: «¿Hay alguien cuyos padres se hayan separado y ya no se sienta triste?»

María levanta la mano, «Yo ahora ya me he acostumbrado y cuando estoy con mi padre me lo paso muy bien y con mi madre también».

«¿O sea que tú sigues teniendo papá y mamá?», dice la maestra.

«Sí, lo único que ha cambiado es que ahora tengo dos casas y a veces me dejo cosas en casa de mi padre y no las encuentro en casa de mi madre y me hago un lío y mi madre me riñe».

Entre todos van tejiendo nuevos conocimientos, nuevas miradas sobre algo que parecía tan terrible, aprenden a verlo de otra manera y como por arte de magia Pedro dice: «Ya no estoy tan asustado.»

La maestra comenta: «Ahora vamos a leer un rato los libros que tenemos que aprender, podéis escribir cómo os habéis sentido… y cada día haremos este corro donde aprenderemos a leer qué le pasa a nuestro corazón y al de los otros. A partir de ahora tenemos otra área de estudio: Corolandia. Iremos aprendiendo a leer su idioma, a escuchar su sabiduría, su magia y será nuestro ayudante para aprender otras cosas del mundo que también necesitamos como las *mates*, la lengua, el medio, etc.»

Los niños y niñas estaban muy contentos, se pusieron a trabajar y Pedro acabó el primero. La maestra le dijo: «Hoy ya no estás en la luna», y él le respondió: «Hoy tengo muchas ganas de trabajar, estoy contento y me gusta estar en esta clase.»

Claves de la pedagogía sistémica

Este es un ejemplo de la aplicación de la pedagogía sistémica en un aula de primaria, donde la maestra se deja llenar como una hoja en blanco de todos los fenómenos que pasan, deja que sucedan, los acoge, los recoge, los ordena y permite su presencia, y que

destilen sus aromas y sus sentidos; una maestra que está al servicio de algo más grande: una fuerza que cada alumno y alumna lleva incrustada en la piel, pero que hasta ahora debía esconder, disimular o dejar en la puerta. Se ha abierto un portal entre la superficie y los túneles y solo conectarlo hace el milagro, no hay que hacer nada más.

A menudo los maestros nos dicen: «Es que no sabré qué decirle, o cómo ayudarle a resolver lo que le pasa.» Solo hay que permitir, drenar, expresar y darle un lugar a lo que sucede; el resto lo hace el propio sistema aula, la sabiduría mamífera de los niños que a menudo es mucho mayor que la de los profesionales, que hemos excluido lo que nos produce miedo, y estamos en la linealidad del pensamiento.

Aquí las raíces, las familias y la identidad de cada uno son los invitados de honor y traen regalos inesperados, permiten la emergencia de un campo de aprendizaje que es una red de saberes que, como un hilo invisible, transitan por el pasado, el presente o el futuro. Eso nos aporta una experiencia real, sentida, vivida, de una educación que se dirige al ser completo que somos y abre el corazón de la escuela a todos los sistemas, a todos los contextos a los que pertenecemos, sin excluir ninguno.

La escuela es un lugar donde conviven muchos sistemas a la vez; el de cada maestro, el de cada alumno, y el de la propia escuela con su historia, organización, experiencias, etc.

Vínculos dentro del sistema educativo

Tendríamos que considerar cómo ordenamos los diferentes vínculos dentro del sistema educativo:

- vínculo entre escuela y familia;
- vínculo entre institución, maestros y personal no docente;
- vínculo entre la institución y los servicios educativos externos, el Ayuntamiento;
- vínculo entre institución y alumnos;
- vínculo entre maestros y padres;
- vínculo entre alumnos;
- vínculo entre maestros;
- vínculo entre alumnos y maestros;
- vínculo entre las asignaturas;
- vínculo entre el alumno y las áreas.

Campos educativos saludables

¿Cómo aplicamos estos conocimientos en los ámbitos educativos? ¿Cuáles son las claves para la creación de campos convivenciales que favorezcan el aprendizaje y el bienestar? ¿Cómo se crea un buen clima convivencial? ¿De qué depende? ¿Somos víctimas de los ambientes? ¿Podemos hacer algo para crearlos? ¿Somos creadores o solo sufridores?

Aplicaremos lo tratado hasta aquí en un centro educativo. Sabemos qué es un campo y que cada uno de ellos tiene una frecuencia vibratoria determinada. Los entrenadores de fútbol lo saben muy bien, **un equipo es un estado de ánimo**, las organizaciones y los

equipos tienen un alma, una historia, unas memorias, unas leyes interactivas que generan las atmósferas en las que se vive.

El clima convivencial es fruto de muchos ingredientes, como un buen caldo. Dependerá, por descontado, de la calidad de sus componentes y también de cómo se haya cocinado. Lo que hace que un aula, un claustro, una familia, sean un infierno o tengan un buen clima es la calidad de las emociones que allí se viven; así surge la siguiente fórmula:

Información + conciencia = campo emocional

El tipo de información que está permitida en esta escuela sumado al grado de conciencia, la amplitud de la mirada que está disponible, todo eso genera un clima emocional tenso o un campo de confianza.

Recuerdo que un día un niño de mi clase estaba muy inquieto, molestaba, no estaba atento y, después de varios avisos infructuosos, me paré, le miré atentamente y le pregunté: «¿Qué te sucede hoy?», me miró y los ojos se le llenaron de lágrimas. De repente me dijo: «Ahora están operando a mi padre, y quizás tengan que cortarle un brazo, ya que le cayó un árbol encima.» Me quedé estupefacta. A continuación les dije a los chicos: «Cogeos de las manos, dejad los trabajos, esto es más importante ahora, vamos a acompañar a Pablo en este momento tan especial, vamos a cerrar los ojos y vamos a conectar con él y con su familia para enviarles nuestro deseo de que todo vaya tan bien como sea posible.» La reacción de todos fue magnífica. Al día siguiente Pablo nos explicó que había ido a visitar a su padre y le había explicado lo que habíamos hecho en clase. Todos se emocionaron y además no tuvieron que cortarle el brazo, estaba muy contento. A los pocos días la madre de Pablo vino a darme las gracias. Este hecho cambió para siempre nuestra relación. Aun años después, cuando nos cruzábamos Pablo y yo por el pasillo, nuestras miradas tenían una calidez imborrable.

Órdenes y desórdenes en los sistemas

Bert Hellinger nos ha mostrado una ciencia de las relaciones humanas con unas leyes que, si las aplicamos en cualquier contexto, permiten generar orden y que fluya una energía amorosa que posibilita cohesionar los grupos humanos y pacificarlos.

El desorden también es propio de todos los sistemas y está tejido a lo largo de sus respectivas historias, generando toda clase de síntomas y patologías hasta llegar, si es excesivo, a extinguir el sistema. Por lo tanto, ordenar la mirada e identificar dónde está el desorden inicia de nuevo el flujo de la vida allí donde se había quedado interrumpido.

¿Cuáles son esas emociones que hacen que nos sintamos tan bien?

En un sitio donde hay orden nos sentimos respetados, valorados, reconocidos, acogidos, amados, estamos contentos y nos gusta quedarnos ahí. Eso nos vincula y nos compromete con las personas y los proyectos y sentimos seguridad y confianza.

En cambio, el desorden, la confusión, la indiferencia, la violencia, la falta de reconocimiento, las exclusiones, los juicios, las críticas, la falta de comunicación y de

límites son reacciones de cierre, defensivas, de autoprotección y de huida tanto con las familias como entre el profesorado y, por descontado, con el alumnado. Por lo tanto el elemento clave es la creación de campos emocionales positivos, para lo cual sabemos que es fundamental tener en cuenta las leyes que operan en todos los sistemas humanos. Esto creará la frecuencia vibratoria, el clima del centro.

Las personas somos agentes activos y creadores de climas emocionales; por lo tanto, podemos pasar de sentirnos víctimas a **sentirnos constructores y transformadores** de climas convivenciales educando y ordenando nuestra mirada y nuestras acciones.

Ingredientes de los campos educativos saludables

Estos son algunos de los componentes y las actitudes que constituyen la energía amorosa que circula por los vínculos humanos, a partir de las diversas interacciones educativas para favorecer un desarrollo integral del alumnado y el proceso de aprendizaje.

Desarrollar la inteligencia transgeneracional

Supone ampliar la mirada y respetar los distintos contextos y ser consciente de que cada alumno, familia, profesor, proviene de un contexto determinado, de una generación y de una cultura, y que la representación del mundo que cada uno de nosotros posee no es la única. Implica una voluntad de revisión con humildad de las propias concepciones y requiere un espíritu investigador de cómo podemos legar al otro.

Cada persona sabe lo que está bien en su sistema: valores, reglas, maneras de hacer, etc., pero de forma muy inconsciente. Para avanzar un poco más y ampliar la mirada necesitamos poder tolerar un poco de mala conciencia, salir del marco que delimita nuestro sistema. Solo entonces nos abrimos y nos llega otro tipo de información, que es la que nos permite conectar con nuestro alumnado y sus respectivos sistemas.

Pedagogía de la presencia

Para poder educar es necesario que estemos presentes a fin de poder mirar lo que está sucediendo en el aula, en el centro educativo, en las familias.

Carl R. Rogers (1977) introdujo el concepto de **disponibilidad** en el aula y la convirtió en el eje de la relación pedagógica. Él hablaba de una calidad de presencia basada en la escucha, la empatía, la aptitud de ponerse en resonancia con los pensamientos y los afectos del interlocutor.

Tomar la vida y estar en el sitio que nos corresponde

Significa asentir a nuestros respectivos sistemas familiares, lo que nos permite estar disponibles y sostener las nuevas generaciones, ya sea como padres y madres, ya sea como profesores.

Darnos tiempo para modificar nuestra mirada

Es el primer acto que hay que llevar a cabo y significa darnos tiempo para conocer a nuestros alumnos, mirarlos, moderar el ritmo, dar valor a los elementos relacionales, no verbales, en definitiva, aprender a observar.

Aquietarnos, hacer las cosas más lentamente

Cuando hacemos las cosas poco a poco podemos extraer todo el jugo del aquí y el ahora, y saborear lo que estamos haciendo. Si un profesor explica con cierto entusiasmo, si disfruta de lo que hace, los alumnos también disfrutan; entonces se crea un espacio para la ocurrencia, para el sentido del humor, para la relación…

La relajación y la meditación

La relajación y la meditación ralentizan nuestras funciones vitales mejorando la relación con nosotros mismos y con el mundo. Estas herramientas se convierten en elementos cruciales para favorecer la concentración, la conciencia del cuerpo y el mundo interior y producen un gozo que el sistema educativo no puede dejar por más tiempo fuera de sus aulas.

Estar disponible

La actitud de disponibilidad abre el canal de una vibración emocional mediante la cual el mundo exterior tiene resonancia en nosotros y provoca un cambio personal. Con frecuencia, nuestro alumnado nos muestra el dolor de su familia; no obstante, si no hemos sido capaces de percibir nuestro propio dolor y el de nuestra familia, nos cuesta estar al lado de nuestros alumnos y hacernos cargo de lo que no nos corresponde. De lo que se trata es de asentir a lo que tenemos delante y poder mirarlo con respeto. La presencia de otro puede comportar una amenaza de perturbación para cualquier persona; el contacto profundo con el otro nos interpela y nos puede remover, por lo tanto, nos convoca a cambios. Tenemos la tendencia a indisponernos para evitar el cambio.

Obstáculos que cierran el paso a la disponibilidad

El miedo a las emociones, el dolor, el malestar, estar atrapado en algo anterior de la familia de origen que no permite ni mirar a la escuela ni a los alumnos, constituyen obstáculos a la disponibilidad.

Los profesores necesitan aprender las competencias emocionales y relacionales para saber digerir los impactos emocionales que viven constantemente en la relación con las familias, con los compañeros y con sus alumnos, y para saber cómo actuar ante estos impactos.

La tribu me ayuda

No podemos ser receptivos al mundo si estamos convencidos de bastarnos a nosotros mismos. Somos un nudo en una red de relaciones y todos nos necesitamos. Si creemos ser autosuficientes nos convertimos en seres presuntuosos que se cierran a los otros, que no se dejan impregnar por ellos. Si aceptamos que dependemos del mundo, recibiremos sus vibraciones. La concepción cartesiana del individuo da lugar a un tipo de docente que piensa que hablar de emociones es una debilidad y que eso es algo que tiene que resolver cada uno.

La interioridad

La vida interior requiere la disponibilidad y la atención al mundo. Nuestra vida interior está formada por los aluviones, los posos dejados por las emociones sentidas en contacto con el mundo, un intercambio de miradas, un encuentro, un abrazo. En cierta forma, la

vida interior es la continuación de estas impresiones que continúan resonando en nosotros. La vida interior es la reverberación de los momentos de calidad en los que hemos sabido estar disponibles.

El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender

Agradecer tiene que ver con cómo nos tomamos la vida. Quien se ha tomado la vida tal como es está agradecido, quien ha hecho lo contrario perpetúa el círculo vicioso de la queja, el victimismo, el rechazo. Aprender es tomar lo que nuestros padres y las generaciones anteriores de la humanidad han generado, y por eso solo un corazón agradecido puede aprender.

La admiración es la base del agradecimiento y del reconocimiento de lo que hemos recibido y recibimos tanto de nuestra familia como del mundo. Esto reforzaría el vínculo social. Los individuos tienen que poder vibrar por algo que admiren. De todas las emociones, la admiración es la única capaz de unir a los individuos elevándolos.

> En las aulas reina un clima tiránicamente igualitario que hace difícil el reconocimiento de aquello que es especialmente valioso por encima de lo que carece de valor. (Lacroix, 2005)

Un objeto suscita admiración cuando está por encima de nosotros, **admirar es honrar**. Su riqueza no se agota en una sola mirada, sino que se revela mediante una frecuentación paciente, un desciframiento progresivo.

La admiración trasforma la vida interior en vida espiritual, porque está conformada por valores universales. Los jóvenes deberían conocer a los maestros, sabios, científicos, artistas, que están elevando la condición humana.

Uno de los obstáculos a la admiración es la obsesión por la igualdad. Para poder admirar hay que honrar, hay que inclinarse ante la excelencia. Si pensamos que da igual una cosa que otra no podemos admirar la excelencia ni el esfuerzo. Así, muchos alumnos se abstienen de mostrar su interés por aprender para no despertar la hostilidad de sus compañeros.

El respeto mal entendido inclina más a la igualdad que al reconocimiento de todo tipo de cualidad. Llegados a un límite, podríamos pensar que decir «te respeto» significa: sé como quieras y haz lo que quieras, que me da igual. Es importante restablecer la cadena de admiración, que como un hilo invisible une las generaciones vivas con las generaciones desaparecidas.

Igualdad y diversidad

Tenemos que favorecer el respeto a todas las identidades dentro del sistema educativo, es necesario educar en un pensamiento dialógico que vaya más allá de la dualidad de buenos y malos para encontrar el respeto a la diferencia y la voluntad de reconciliación y puntos de encuentro.

Motivación y lealtad

Si nos preguntamos cuáles son las motivaciones más profundas que existen en el ser humano, podemos hallar diferentes respuestas. Así, Freud consideraba los deseos

sexuales como el principal agente motivador de la conducta humana. Pero aunque la sexualidad desarrolla una función muy importante, parece que no puede explicarlo todo.

Experimentar la intimidad, el interés y el placer del contacto con el otro constituyen las pretensiones más precoces de un deseo auténtico. El deseo de establecer vínculos lleva a formar familias, comunidades, sociedades. Aunque exista un comportamiento sexual, está alimentado por el placer y la necesidad de las relaciones humanas. Estamos hablando del mundo afectivo de una persona. No todos los niños desean lo mismo, ni lo desean con la misma intensidad, ni perseveran de igual forma para conseguirlo. La matriz personal juega ahí un papel muy importante. Hay niños muy impulsivos que pasan a la acción inmediatamente y tienen dificultades para concentrarse. Otros, en cambio, son más perseverantes y disfrutan durante horas con el mismo juego.

Estar motivado significa tener ganas de hacer algo. Los niños apáticos a los que no les interesa nada plantean un reto educativo importante. Con frecuencia oímos decir que tal niño es gandul, pero eso es un error, no hay ningún niño que sea gandul. Influencias temperamentales, problemas de salud o de adaptación con otros niños o familiares, metodologías aburridas y que no tienen en cuenta los elementos emocionales ni relacionales pueden ser el origen de esa pasividad.

Existe una motivación extrínseca que viene dada por una recompensa y una motivación intrínseca, que es la que nos interesa desarrollar. Esta última tiene que ver con una serie de factores. Necesita una mirada amplia, un pensamiento que alcance muchos elementos que están en continua interacción, un pensamiento sistémico, que centre la atención no en diagnosticar categorías estáticas y aisladas, sino en comprender la organización y la estructura de los elementos que están afectando al sujeto.

La lealtad al sistema de origen tiene una relación directa con la motivación y la capacidad para aprender. Hay alumnos que no tienen permiso para aprender, por ejemplo, cambios de país por parte de sus padres pueden provocar que el aprendizaje de la nueva cultura sea visto como una amenaza. En tal caso, el alumno no aprende o sufre grandes contradicciones. En primer lugar está su familia. Si los maestros vemos lo que está sucediendo es posible que encontremos una solución o que respetemos su situación y aceptemos nuestros límites. En estos casos sería bueno preguntarnos e investigar dónde está su mirada, dónde está su amor, qué le impide estar en la escuela. Eso nos permitirá conectar con él de otra manera, nos abre a un campo de posibilidades de relación y aprendizaje.

La consideración y el reconocimiento

Toda persona necesita ser reconocida como persona con méritos, competencias y dignidad. Tiene que sentirse singular, la mirada de alguien significativo permite la emergencia de una parte importante del concepto de sí mismo. Cuando esta mirada es positiva ayuda a construir una identidad positiva y una elevada autoestima, al sentirse considerado el niño o la niña tendrá la energía necesaria para sacar adelante sus proyectos.

Refuerzo y soporte

Las personas necesitan soporte, ver la alegría por los esfuerzos que han realizado y sentir valorados sus resultados. El reconocimiento de una tarea realizada favorece el aprendizaje. El niño aprende para alguien. Indicar las faltas y los errores continuamente es señal de una forma autoritaria de educar; en lugar de ayudar a superarse y mejorar, lo que fomenta es la sumisión o la rebelión.

Es importante poner la mirada en lo que hacemos bien. Eso fortalece a la persona, ya sean unos padres, un alumno, etc.

La necesidad de estimulación

Tanto para los adultos como para los alumnos es necesario encontrar estímulos para seguir juntos, proyectos, elementos que estimulen nuestra curiosidad por todo lo que sucede a nuestro alrededor, motivos para explorar el mundo y conocerlo mejor. Tenemos que ser investigadores constantes del mundo que nos rodea, entonces el día a día es divertido y nunca se repite. Pero hay que tener cuidado con el exceso de estímulos que ofrece actualmente la sociedad de consumo y que con frecuencia nos desvincula de lo que realmente somos, de nuestra historia y de las verdaderas necesidades, creando otras artificiales.

Hay que favorecer la experimentación

Se trata de una necesidad intensa de descubrir el mundo. Es indispensable que nos permitamos experimentar caminos nuevos, solo así podremos enseñar a los niños a hacerlo.

Gratificación y evaluación

Necesitamos ver las consecuencias de nuestros esfuerzos; por lo tanto, gratificar una conducta adecuadamente es fomentar la motivación.

Sabemos que la evaluación es un proceso continuo y permanente, tanto en equipos de adultos como en niños.

Los alumnos deben saber que nosotros evaluamos sus procesos educativos porque es nuestra función y forma parte de nuestras obligaciones, así como decir no y frustrar ciertas demandas.

Para poder actuar adecuadamente en estos casos, el adulto ha de tener un buen manejo de la culpa, mantenerse en su sitio y elegir entre una postura cómoda y la correcta. De esta manera el niño aprenderá el valor de su esfuerzo. A medida que crece, la gratificación se va haciendo más interna, desarrollando un buen autoconcepto y aumentando su capacidad de autoevaluación.

La regulación emocional y los límites

Este es uno de los grandes objetivos de la educación. Es fundamental que el docente realice procesos de autoconocimiento y gestión de su mundo emocional, solo así podrá ayudar a sus alumnos a hacerlo.

Los niños necesitan ayuda para aprender a modular sus emociones y sus impulsos y a desarrollar las competencias sociales relacionales. Para adquirir estos controles internos, los niños tienen que vivir la experiencia de ser regulados por controles externos, fuerzas

exteriores, límites, hábitos, disciplina. Este control, sin embargo, hay que ejercerlo de una forma educativa. Es decir, un estilo educativo en el que cada acción tiene un sentido. No es un control sin ninguna explicación, sino que se reflexiona sobre las diferentes vivencias.

Las medidas punitivas deben ir acompañadas de medidas educativas, y de reflexión sobre las consecuencias de los propios actos, sobre uno mismo y sobre los demás, y el sentido de los castigos –si conviene imponerlos– en el caso de que haya habido una transgresión. Para conseguir esta regulación, que constituye un tema transversal de toda la educación, hace falta crear un currículum específico para dotar de más recursos a fin de no dejarnos inundar por el mundo emocional y desarrollar de verdad una inteligencia emocional.

Todas las inteligencias han de tener un espacio y un tiempo

Cada talento, cada persona ha de tener un espacio y un tiempo donde pueda brillar. Esto supone generar espacios educativos en los que todas las inteligencias, habilidades y competencias puedan tener cabida.

El lugar y aportación de cada uno es fundamental para el logro común. (Pep Guardiola)

Estos ingredientes no solo son necesarios para los alumnos, sino que es la filosofía que debe impregnar a todos los agentes educativos, equipos directivos, maestros, así como a las familias y a todos los demás agentes que lo requieran.

Es fundamental otorgar a las personas el valor determinante **que tienen en la construcción de cualquier proyecto**.

PARTE 2. LÍNEAS ESTRATÉGICAS PARA UN SISTEMA EDUCATIVO SISTÉMICO Y MULTIDIMENSIONAL

Presentación

A menudo, cuando se plantean cambios en el sistema educativo se buscan soluciones como aumentar las horas de matemáticas, de inglés o de tecnología, se pone la mirada en el currículum, en las metodologías, en el *timing*, en los alumnos, en qué podemos hacer para motivar más a los niños, qué pasa con las nuevas generaciones, aumentamos el refuerzo escolar, etc. Tenemos tendencia a focalizar unos elementos y a no mirar los otros.

Nuestra propuesta educativa comprende todos los elementos del sistema educativo: **todos tienen que salir fortalecidos y tener éxito**, las familias, los docentes, la administración educativa, los alumnos, por supuesto, y la comunidad en general.

¿Será eso posible? ¿Podemos imaginarlo siquiera? ¿No es por eso por lo que trabajamos? Con frecuencia los docentes creemos que tenemos objetivos confrontados con las familias, con la administración educativa, con la comunidad o con otros estamentos.

Es sabido por todos que existen fuerzas ocultas a las que no les gusta demasiado una población despierta y consciente, y poco manipulable, ya que, si no, no se explica cómo es que no se incluye en la educación todo el mundo emocional y el desarrollo de la interioridad, que son vías directas de **empoderamiento de las personas** y, como decía nuestro querido Carl Rogers, terapeuta y pedagogo creador de la pedagogía no directiva, **un elemento clave para convertirse en líderes de nosotros mismos**.

Sabemos que este trasfondo existe, pero a pesar de estas «fuerzas ocultas», no podemos obviar que hay una **fuerza evolutiva** que mueve la vida, y que la educación es una pieza clave, y las familias, los docentes y los alumnos van empujando hacia nuevas miradas, metodologías y, como hemos dicho en los capítulos anteriores, la mirada sistémica y multidimensional se está extendiendo por todas las ciencias generando un paradigma emergente de acuerdo a los nuevos tiempos. Las administraciones educativas se ven abocadas a responder a las necesidades emergentes y a encontrar soluciones nuevas. Día a día vemos, en las formaciones que desarrollamos por todo el país, el creciente interés de los profesionales de la educación por innovar, encontrar nuevas miradas y metodologías, y si bien también se dan resistencias al cambio, esta fuerza evolutiva es imparable.

Nuestra aportación va en la línea de mirar el sistema educativo como un ecosistema de sistemas en conexión y velar para encontrar los buenos mutualismos necesarios entre todos y cada uno de los agentes para que ninguno esté excluido, para que cada uno realice su función y se ponga al servicio de lo que se requiere. No es una visión utópica, es realista, lo que es poco eficaz es creer que cambiando un elemento cambiaremos los

resultados. Además eso implica ignorar la fuerza de las redes interactivas, ignorar la fuerza de cada uno de los elementos, es estar ciego ante el funcionamiento de la vida. Los ecosistemas son orgánicos, naturales, y así se ha organizado la vida: hay unas leyes, unos órdenes naturales, unos patrones… Se trata de poner el sistema educativo en sintonía con el flujo de la vida; no puede excluirse ningún agente educativo, cualquier acción fragmentada, o que fragmente, está abocada al fracaso, como ya hemos comprobado repetidamente.

No puede excluirse ningún componente educativo, ninguna dimensión de la persona, ninguna inteligencia, ni aplicar una educación basada en aprendizajes todavía tan académicos que excluyen los fenómenos de la vida, del cuerpo, las emociones, los sentidos y significados profundos de la interioridad de cada persona y familia, una enseñanza basada **en libros que son como ataúdes de conocimiento muerto**, si no se les da vida con actitudes docentes que abran la puerta del aula y del corazón de la escuela a la persona completa con su bagaje, sus tesoros, a todas las dimensiones de la persona y a todas las identidades y talentos.

En esta segunda parte del libro mostramos algunas líneas, objetivos y ejemplos de cómo hacer posible este ecosistema de sistemas en conexión para conseguir el bienestar docente, de las familias y de los alumnos, y generar **contextos educativos llenos de espíritu indagador, creatividad, rigor, entusiasmo y pasión por aprender a ser cada vez más humanos, más colaborativos, generando redes llenas de vida y en constante movimiento, como una espiral abierta al futuro con fuerza y latiendo al compás que los tiempos y las nuevas generaciones requieren**.

Os ofrecemos algunas concreciones y aplicaciones de la pedagogía sistémica multidimensionales en los distintos ámbitos de esta red educativa.

Nuestra experiencia y bagaje de muchos años en el mundo de la educación, ya sea como maestros, miembros de equipos directivos, psicopedagogos, atención a la diversidad, asesores y formadores de maestros, coordinadores y directores de las formaciones de pedagogía sistémica que se realizan en todo el país, asesores de redes de escuelas infantiles, formadores de talleres de gestión emocional para familias y terapeutas familiares, etc., nos hacen estar muy atentos al mundo emergente, a las necesidades de cada ámbito educativo. Sin pretender ser exhaustivos ofrecemos algunas propuestas que nos han sido útiles. Son propuestas abiertas en evolución y proceso y que esperamos que muchos de los maestros y las escuelas que ya aplican esta nueva mirada a la educación irán desarrollando, y seguro que mejorando y ampliando.

Las propuestas versan sobre cómo mejorar la relación con las familias, protocolos para entrevistas exitosas, organización y gestión de centros, metodologías de atención a la diversidad, actividades curriculares de aula, liderazgo sistémico, protocolos de tratamiento del conflicto, soluciones sistémicas a problemas de conducta y de aprendizaje, etc.

1. Objetivos para la construcción de una red de sistemas en conexión para una educación sistémica y multidimensional (familias, escuela, comunidad, administración)

Mercè TRAVESET

Partimos de una escuela actual, basada –en la mayoría de los casos– en un conocimiento centralizado y en la transmisión de información, sin incorporar los sistemas familiares y sociales que están influyendo de manera decisiva en el proceso de aprendizaje del alumno, y donde a menudo cada agente educativo va por su lado. Aunque en los papeles consta cohesión de los centros educativos como objetivo prioritario, ¿qué sucede en las dinámicas ocultas de los centros?

Proponemos la construcción de un nuevo paradigma educativo, con una perspectiva teórica y una metodología que posibilite a los docentes ver la realidad educativa como un todo, como un ecosistema vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales y históricos, y cómo eso influye, repercute y está en la base de los procesos de aprendizaje.

Para hacer posible este nuevo paradigma es necesario definir nuevos objetivos para cada uno de los agentes de la red educativa sin ánimo de ser osados y sabiendo que no es una propuesta completa ni excluyente, y más sabiendo que muchos de estos objetivos ya se están llevando a cabo en muchos sitios.

Objetivos de la administración educativa

- Asumir la responsabilidad y la transformación de la nueva realidad educativa emergente.
- Investigar y escuchar la diversidad de contextos y agentes educativos para evolucionar y hacer los cambios según las necesidades emergentes.
- Crear espacios legales flexibles que permitan una diversidad educativa y curricular.
- Diseñar modelos organizativos de gestión de los centros desde esta perspectiva integral y sistémica.

- Asegurar consensos y debates sociales muy amplios, leyes educativas en periodos prolongados, para progresar en los objetivos educativos marcados y proporcionar los soportes necesarios para aplicarlos.
- Favorecer un liderazgo de centros educativos, expertos en generar atmósferas relacionales cohesionadas y una comunicación fluida entre todos los agentes educativos, que se guíen por los valores de reconocimiento de la contribución de todos y por el valor que se da al talento de cada uno.
- Velar para que la educación artística, emocional, y corporal tenga un lugar definitivo y sea impartida por profesionales especializados en cada una de las disciplinas.
- Potenciar la formación universitaria, másteres y postgrados y la formación base de los maestros, formación en los CRP's en este nuevo paradigma emergente de la educación.
- Plantear los presupuestos educativos en base a la eficiencia social, desarrollo humano y justicia, y evaluar los procesos y resultados personales a medio y largo plazo.

Objetivos de la administración local, municipal

- Velar por el cuidado de la infancia en sus vertientes más básicas y elementales, dando soporte a las familias; servicios sociales atentos a las necesidades.
- Generar una oferta en los centros cívicos de acompañamiento a las familias en la preparación al parto, la acogida de los recién nacidos en los sistemas familiares, los cambios, etc.
- Creación de las guarderías necesarias para acoger, acompañar y dar soporte a las familias, fomentando espacios de formación y de intercambio entre familias y educadores.
- Dar soporte a las familias con programas de gestión emocional de situaciones familiares de los cambios de la vida y atender los casos de mayor dificultad.
- Colaborar estrechamente con las escuelas para implementar políticas comunitarias de cohesión social y gestión de las diferencias culturales.

Objetivos en relación con el entorno familiar

- Reconocer la importancia de la función educativa de la familia.
- Conocer y respetar la diversidad de procedencias, identidades culturales y modelos de familia de cada uno de nuestros alumnos.
- Corresponsabilizar la tarea educativa entre familia y escuela.
- Crear alianzas y puentes de colaboración entre la familia y la escuela, generando estrategias conjuntas.
- Incluir en el currículum el funcionamiento de los sistemas humanos y la pertenencia que nos une a nuestros sistemas familiares y a las diferentes

generaciones, y fomentar el agradecimiento y la admiración por todo lo que hemos recibido.

- Crear asociaciones de padres y madres activas que sean un soporte real a la labor docente y un canal de comunicación con las instituciones educativas de sus hijos.

Objetivos de las instituciones educativas

- Potenciar unos centros educativos vivos y disponibles al nuevo mundo emergente, y contextualizado a las necesidades de las nuevas generaciones. Centros de creación y búsqueda de conocimiento y de aprendizaje en red.
- Gestionar los centros educativos con una visión sistémica de red que aúne esfuerzos y diversidades. Organizaciones ecológicas sostenibles.
- Favorecer un liderazgo de centros educativos, expertos en generar atmósferas relacionales cohesionadas y una comunicación fluida entre todos los agentes educativos, que se guíen por los valores de reconocimiento de la contribución de todos y valoren el talento de cada uno.
- Propiciar la convivencia de alumnos y profesores, expertos y profesionales, y la construcción de climas emocionales positivos y resilientes, y planes de acogida de familias, alumnos y profesores, rituales de despedida, de reconocimiento, etc.
- Atender a la diversidad de cada uno según sus necesidades y sus talentos; abordaje en red de cualquier dificultad de aprendizaje o de conducta.
- Dar espacio a las relaciones humanas, el teatro, la danza, la música, los viajes, el reconocimiento y el agradecimiento a la contribución de todos; mejorar el ambiente de trabajo para mirar juntos los mismos objetivos.
- Crear centros educativos vivos que permitan equilibrar contenidos educativos y habilidades y procesos de aprendizaje y desarrollo humano.
- Desarrollar metodologías investigativas y proyectos ligados a la vida, que aseguren un aprendizaje significativo.

Objetivos de los maestros, profesores y educadores

- Reconocer la profesión docente como un valor social prioritario.
- Facilitar el cambio de paradigma del modelo educativo a través de la formación del profesorado.
- Crear un cuerpo de profesores, expertos y profesionales competentes para posibilitar y garantizar el nuevo modelo educativo.
- Incluir en la formación de los maestros y profesores el autoconocimiento personal, la visión sistémica y multidimensional, las etapas madurativas y las competencias emocionales empáticas, y las habilidades sociales. Favorecer los procesos de autoconocimiento personal del profesorado y su interioridad, las competencias de gestión de conflictos y las capacidades para mirar más allá de los comportamientos y vislumbrar los mundos visibles y los invisibles.

- Formar docentes capaces de conducir y dinamizar procesos de aprendizaje adaptados a las distintas etapas madurativas del ciclo vital del alumno, que incluyan todas las inteligencias y todas las identidades.
- Adaptar cualquier actuación pedagógica a la situación personal del alumno y a su contexto.
- Promover un liderazgo capaz de crear vínculos que equilibren los límites y el orden con la espontaneidad como parte de la vida con autonomía.
- Favorecer el conocimiento y la conciencia de la propia corporalidad del educador, desde la flexibilidad y la propia experiencia, para que mejoren la utilización de sus posibilidades de movimiento y de expresión.
- Favorecer la observación del lenguaje corporal de los alumnos, desarrollando la capacidad intuitiva y de percepción del maestro, como herramienta de conocimiento y de evaluación de la complejidad de la realidad de esos alumnos.
- Formar a los educadores en el lenguaje audiovisual y en las redes sociales para que conozcan cómo influencian y afectan a los niños y jóvenes, y qué potencial tienen como herramienta educativa para transformar los sistemas.

Objetivos de los servicios educativos externos

- Formar los equipos de los servicios educativos como orientadores en este nuevo paradigma educativo integral y sistémico.
- Reconocer e identificar actitudes y estrategias que faciliten una buena colaboración, y establecer alianzas entre los centros, equipos directivos, orientadores, familias, maestros, profesionales de la educación especial, y los asesores de los servicios educativos.
- Incluir en la formación de los especialistas el autoconocimiento personal, las competencias emocionales empáticas, las habilidades de educación emocional y las etapas de la biografía humana.
- Establecer líneas conjuntas para llevar a cabo una adecuada atención a la diversidad aplicando estrategias de intervención sistémicas como la metodología CAMP, para ayudar a los tutores.

Objetivos de los orientadores y psicopedagogos de los centros

- Asesorar a los equipos directivos y a los equipos docentes sobre temáticas como la inclusión de los valores, la resolución de conflictos y la mejora de las relaciones humanas dentro del centro educativo.
- Participar y crear programas de educación emocional, mediación, etc.
- Velar y dotar de recursos a las tutorías de grupo.
- Formar parte de la comisión de la convivencia, para poder colaborar en la vía reeducadora con los alumnos que hayan presentado algún tipo de conducta

disruptiva.

- Atención a la tutorización individual de aquellos alumnos cuya problemática sobrepasa el ámbito del aula y que el profesorado no sabe cómo afrontar, e intervenir directamente con las familias para crear pautas conjuntas de actuación.
- Establecer líneas colaborativas para llevar a cabo una adecuada atención a la diversidad aplicando las estrategias de intervención sistémicas como la metodología CAMP, para ayudar a los tutores.

Objetivos en relación con el entorno social

- Crear y potenciar espacios de comunicación e intercambio social, para debatir los diferentes temas de la educación integral y sistémica.
- Establecer líneas educativas conjuntas con los medios de comunicación como educación no formal que tiene un gran impacto en la infancia.
- Implicar a toda la comunidad social en la educación y acompañamiento de las nuevas generaciones; elegir temas transversales (por ejemplo: año del agradecimiento, etc.).
- Potenciar el intercambio y la escucha de las diversas generaciones como lugar de aprendizaje. Transmisión de los valores emergentes.
- Potenciar una cultura de equidad, de integración y de igualdad de género tanto en los centros educativos como en los medios de comunicación.

2. Organización y gestión de centros educativos desde la pedagogía sistémica multidimensional

Mercè TRAVESET

Esta propuesta ha sido realizada en un centro de secundaria, aunque su filosofía puede trasladarse sin grandes dificultades a escuelas de primaria y otras organizaciones educativas.

Un centro educativo que quiera aplicar los principios de la pedagogía sistémica puede incluir en su proyecto educativo algunas de las líneas de actuación que se plantean a continuación.

Tener una visión sistémica y de campo energético de la escuela

Formamos parte de una red donde cada acción de un miembro afecta a todos los demás; eso significa que hay que prestar mucha atención a las relaciones y a los vínculos entre los distintos agentes educativos, y al orden entre ellos. A modo de ejemplo, podemos imaginarnos un centro educativo como un piano en el que todas las teclas son absolutamente importantes y es necesario que estén armonizadas para que suene una bella melodía. Cualquier desafinación afecta al resto y por eso es necesaria la contribución de todos para su resolución, y mirarlos con buenos ojos y ordenadamente es el primer paso para afinar el instrumento y que pueda continuar el concierto con éxito.

Sabemos que la alternancia entre periodos de orden y desorden forma parte del ciclo vital de todo sistema y que esta genera unos movimientos bruscos y unas dinámicas que precisamente activan los sistemas para buscar nuevas soluciones y, por lo tanto, evolucionar. Aceptar esto coloca a la escuela en una posición adulta, desde la que podremos mirar los conflictos y las dificultades como elementos que forman parte de ella, igual que el éxito. Eso nos saca de posturas idílicas, ilusorias y omnipotentes, o impotentes; solo así podremos mirar lo que hay, y transitarlo y ordenarlo de nuevo.

Podríamos decir que las organizaciones tienen **un corazón que late**; la cultura organizativa de una escuela se define por una manera de ser y estar, y debemos tener claro que estamos en un campo de aprendizaje permanente, y que con nuestras actitudes somos creadores del campo emocional o clima que se vive en la escuela. Eso significa hacerse preguntas y convertirse en creadores de atmósferas relacionales.

Entrenar la mirada panorámica, esta labor corresponde básicamente a los equipos directivos, ellos son los primeros motores de cambio.

Velar por el sentido de pertenencia de todos los implicados

Profesorado, familias y alumnado, monitores, conserjes, etc. Esto quiere decir no excluir a nadie y mirar con buenos ojos a cualquier miembro de la comunidad educativa; aunque no estemos de acuerdo con él, forma parte del centro y tendremos que ver cómo resolvemos o encaramos la situación, pero si lo excluimos se crearán síntomas: divisiones, facciones, reacciones violentas, etc.

Un centro educativo es una red de vínculos y su evolución y buena dinámica vienen dadas por **la inclusión de todos los implicados y la claridad de la función** y el lugar de cada uno de sus componentes. Se trata de hacer que todos se sientan competentes en su trabajo y valorar su contribución. Necesitamos saber que lo que hacemos tiene un significado, que los otros lo apoyan y lo respetan.

Por ejemplo, si unas maestras están iniciando una experiencia nueva, es muy importante que todo el claustro lo sepa y lo respete. Necesitamos saber que los compañeros nos son leales. También significa ser leales a los valores, a la cultura del centro en el que trabajamos y agradecer lo que recibimos de él. Solo así los antiguos podrán adoptar lo nuevo que traen los recién llegados y los que llegan tienen que poder agradecer lo que se encuentran; así se instalará un campo de confianza.

A menudo lo que hacemos es mirar aquello que no nos gusta y que era mejor en el centro en el que estábamos antes. Eso lleva a que no estemos presentes energéticamente, hay un fantasma que no nos deja valorar lo que hay. Si seguimos así mucho tiempo, seguramente sufriremos las consecuencias: el rechazo de alguien; y mira por dónde lo estamos cultivando y no nos habíamos dado cuenta, no es necesario haberlo verbalizado, nuestra actitud nos delata día a día y generará el clima que viviremos en esa escuela, y en parte somos responsables de él.

Seguro que hay cosas a mejorar, pero la **cultura del reconocimiento** es aceptar lo que encontramos y poco a poco, si se considera necesario, intentar transformarlo.

Si no respetamos los estilos anteriores, el cambio y las nuevas propuestas generan heridas en el corazón de la escuela que producen bandos, bloqueos y una vibración tensa y muy baja. Se van formando grietas por las que se pierde mucha energía, se produce una gran entropía; entonces hay que preguntarse qué actitud tenemos en la escuela, qué no podemos mirar, cuáles son nuestras heridas, etc.; el solo hecho de hacerlo consciente pondrá en marcha otras visiones y actitudes más amplias. De cualquier situación podemos extraer grandes lecciones si adoptamos la actitud de preguntarnos: ¿qué nos está diciendo de nosotros mismos lo que está sucediendo y cómo podemos contribuir, más allá de hacer bandos de buenos y malos, a curar la herida?

Tener como prioridad crear puentes y alianzas con las familias

Los padres ocupan el primer lugar y nosotros, como maestros, estamos a su servicio para completar lo que ellos no pueden hacer, nunca al revés: ellos son los primeros educadores de sus hijos y los más interesados en que tengan éxito. Necesitamos aprender a respetar su diversidad y no juzgar tanto a las familias. No olvidemos que los alumnos son leales a sus familias tanto en la capacidad de aprender como en sus dificultades o conflictos. Este ámbito es tan crucial e importante que le dedicaremos un capítulo aparte para mostrar su trascendencia en este cambio de paradigma. No se trata solo de hablar con las familias, sino de **cómo miramos a la familia de cada uno de nuestros alumnos: ellos lo notan**. Más adelante mostraremos un protocolo de entrevistas con familias que nos ayude a generar estos puentes y alianzas.

El alumnado

Es fundamental trabajar en la línea de que los alumnos se vinculen al centro y encuentren su lugar dentro de su aula; que se realicen actividades encaminadas a trabajar el sentido de pertenencia, la autoestima de grupo y la imagen de centro, fomentando también actividades lúdicas y culturales, además de las académicas.

Potenciar la función de la tutoría grupal e individual

Los alumnos necesitan tener un referente adulto en el centro. El tutor ejerce esta función. Es alguien a quien pueden acudir tanto para cuestiones académicas como relacionales, o en caso de que exista algún conflicto con los compañeros. Hoy en día, cuando se habla tanto de los abusos, es necesario que los alumnos y las familias sepan que el profesorado vela por la protección del alumnado ante cualquier injusticia y que se actuará en consecuencia, adoptando las medidas necesarias.

Entendemos al tutor como elemento que aglutina a un grupo de alumnos y a sus profesores y que mantiene la relación con las familias, como referente adulto que ejerce la función de representante de la institución y establece una relación directa con la familia y con el alumno. Este vínculo, al igual que los demás, es fundamental que esté en orden para que los alumnos sientan la escuela como un lugar seguro y los padres puedan tener la confianza de que sus hijos serán custodiados en el sentido más amplio del término.

Más adelante ampliamos el tema de la tutoría sistémica en un apartado específico.

Es muy importante la coordinación entre el tutor y los diferentes profesores de un alumno

Esta tarea se llevará a cabo fundamentalmente en los equipos docentes, pero también fuera de ellos, ya que el tutor hablará con la familia en nombre del centro y del equipo docente. Cualquier dificultad o conflicto tiene que ser abordado de forma sistémica; el tutor ejerce su liderazgo en este grupo y crea un clima determinado con las familias y con

sus alumnos y el resto de profesores deben colaborar respetando las jerarquías y decisiones del equipo docente. Es importante cuidar el traspaso de información y los procesos comunicativos entre todos los implicados para mantener la coherencia de los mensajes, así como la autoridad.

Afianzar los equipos docentes

¿Cómo se miran los diferentes ciclos, entre ellos y dentro de los equipos? ¿Respetamos los estilos diferentes de gestionar los asuntos? Cada equipo docente o ciclo ha de tener su espacio de identidad propia, y a la vez respetar al resto. Hay que cohesionar un equipo o ciclo de la misma manera que hay que cohesionar un aula; eso significa dedicarle tiempo, no podemos creer que el objetivo es hablar de los niños y ya está, ya que entonces se instalan dinámicas ocultas que nos impiden avanzar.

Los profesores necesitamos actuar con criterios comunes, evitando la aparición del profesor bueno y del profesor malo. Tenemos que entender que cuando las cosas se hacen de forma colectiva y todos se implican es cuando las cosas funcionan.

Posibilitar que cada miembro del grupo pueda mostrar sus mayores talentos, de esa manera se sentirá reconocido y generamos una red de intercambio y de aprendizaje cooperativo.

Desarrollar protocolos de acogida, acompañamiento y despedida de los profesores, alumnos y familias

Es fundamental trabajar en la dirección de que cada profesor o profesora encuentre su lugar y tenga muy clara su función. También lo es el sentido de pertenencia al centro, a un equipo docente y a un departamento. Habrá que cuidar que, en la medida de lo posible, cada profesor pueda desarrollar las tareas para las que está más preparado y motivado. Se procurará la buena comunicación entre los diferentes ámbitos: equipo docente, claustro, monitores de comedor y personal no docente. Queremos un centro donde todos se sientan incluidos, valorados y reconocidos.

Si un profesor siente que tiene al equipo directivo y al equipo docente de su lado, tendrá mucha más fuerza y autoridad ante el alumnado y mayor credibilidad ante las familias. Intentaremos evitar las críticas entre compañeros, sobre todo delante de los alumnos o de la familia. Si no lo evitamos, perdemos la autoridad ante los alumnos y la confianza de los padres.

Acoger a los profesores nuevos y a los sustitutos. Todos sabemos que a lo largo del curso hay un goteo de sustitutos que llegan al centro y que con frecuencia se encuentran bastante «perdidos»; a veces se les da el horario y listo. Eso es nefasto para el alumnado, ya que los perciben como muy débiles o poco integrados y en muchas a ocasiones abusan de ellos, no los respetan.

Con las familias y los alumnos hay que poner en práctica los mismos protocolos: hay que estar atentos a los cambios fundamentales de la vida, nacimiento de hermanos, muerte de familiares, jubilaciones, cambios de país, etc.

Una disciplina en red

La disciplina es un conjunto de reglas para mantener el orden entre los miembros de un grupo, de un centro educativo, para favorecer el buen funcionamiento y preservar los derechos de todos y una adecuada convivencia. Este término tiene mala prensa, a pesar de que sabemos que es necesario.

La disciplina nos abarca a todos, todos somos los responsables de mantener el orden y hacer lo que nos toca: padres, alumnos, profesores, conserjes, personal administrativo, monitores del comedor, etc.

Para los padres y las madres supone cumplir con las obligaciones que tienen respecto a su colaboración con la escuela; sin ellos es imposible realizar nuestra labor educativa, ellos tienen que velar para que sus hijos cumplan con los requisitos necesarios para su adecuada socialización y escolarización: material, comportamiento, deberes, y valoración de lo que hacen sus hijos.

La disciplina del profesorado supone cumplir con su función académica y de tutorización del alumnado, horarios, preparación de clases, coordinación y alianza con las familias para poder educar a sus hijos.

La disciplina del equipo directivo es velar por que todos los ámbitos estén funcionando en orden y proteger el bienestar y la buena convivencia de todos.

Consideramos que ante cualquier conducta transgresora tiene que haber siempre una primera vía para investigar el contexto donde se ha producido la situación y si hay que abordar el trasfondo sistémico de cualquier conducta para favorecer la solución. De esta parte es conveniente que se encarguen los expertos. En el caso de que la visión de la familia y la de la escuela difieran respecto a la «ley», lo cual es bastante habitual, será necesario tener muy claro que han de convivir las «dos leyes». En la escuela existe «una ley» que ellos tienen que respetar, familias y alumnos, y en casa puede haber otra «ley» que nosotros, como profesores, debemos respetar, y así lo haremos saber a los alumnos y a sus familias.

De esta forma, los alumnos aprenden a respetar otras formas diferentes en sus familias, y estas pueden colaborar si sienten respetadas las suyas.

Tratamiento y solución de conflictos de forma sistémica

¿Cómo entendemos el conflicto? Los conflictos forman parte de la realidad humana, y por lo tanto pueden tener una finalidad educativa. Siempre se producen en un contexto determinado y para resolverlos tenemos que saber ampliar la mirada más allá de la situación conflictiva.

La realidad humana tiene muchas dimensiones y, por lo tanto, para abordar y comprender un conflicto tenemos que mirarlo desde diferentes perspectivas y grados de profundidad.

El estallido de un conflicto a menudo moviliza unos aspectos conscientes y otros inconscientes, unos aspectos lógicos y otros analógicos, y constituye la punta del iceberg

de una situación compleja.

Quien manifiesta el conflicto puede ser solo un portavoz de su sistema familiar, o de aula, que se ha hecho cargo de él, o quien, con su síntoma, está pidiendo ayuda o realizando una heroicidad.

Hay conflictos que no se enfocan; por ejemplo, cuando uno se ha formado una imagen del otro y vemos esta imagen en lugar de al otro.

A veces un conflicto solo se ha trasladado a una persona más débil que tiene que hacer de persona más fuerte, a quien tememos. Por ejemplo, el conflicto con la pareja a veces se traslada al hijo, o el conflicto con el padre y la madre se traslada al marido o a la mujer. Los conflictos con los hermanos se pueden trasladar al aula, igual que los conflictos con los padres.

Entonces el conflicto solo se puede solucionar si nos enfocamos hacia aquellos con quien realmente lo tenemos.

Otros conflictos están motivados por la decepción, porque deseamos algo de alguien y no nos lo da. Lo que produce los conflictos es el vínculo. Muchos conflictos se resolverían si renunciásemos a nuestras expectativas. Suelen basarse en las expectativas hacia los padres y, por lo tanto, en demandas inconscientes muy infantiles. Por eso debemos preguntarnos: ¿cuál es el sentido, cuál es la finalidad de este conflicto para el sistema? ¿Cuáles son los sentimientos primarios que sustentan el conflicto? ¿Dónde está el amor que mantiene el conflicto? ¿Cuál es el desorden? ¿Cómo miramos a los protagonistas? ¿Y a la víctima? ¿Y al agresor?

Actitudes y estrategias para la solución

- Situarse en el lugar que nos permita hacer nuestra labor, a una cierta distancia; no es personal aunque lo parezca.
- Ejercitar una actitud de escucha sin juicios.
- Abrirse a la percepción de nueva información.
- Tener una mirada inclusiva hacia todos los miembros implicados, sin tomar partido.
- Abandonar el control y la seguridad que nos proporciona nuestro contexto y aquello conocido.
- Escuchar y dejarse impactar por el mundo del otro.
- Crear imágenes de solución y de orden.
- Des-identificar el problema de quien lo tiene, eso es solo una parte y no el todo de la persona; situar el conflicto a una cierta distancia para poder mirarlo.
- Tolerar la mala conciencia para mirar con buenos ojos lo que es diferente y me crea malestar.
- Permitir y potenciar la expresión de las distintas etapas y capas de un conflicto: ira (dolor)/amor para poder deshacer los nudos que lo sustentan.
- Enfrentar los sentimientos primarios que sustentan el conflicto.

Contextualizar todas las actuaciones y procesos de la escuela

Significa ser antropólogos, historiadores y sociólogos. ¿Qué sentido tiene para esta persona lo que está haciendo según su situación cultural, histórica o sociológica? ¿Qué lealtades puede estar expresando de su propio sistema familiar?, etc. Averiguar en qué situación se ha producido un hecho.

Ponemos un ejemplo:

En un instituto de secundaria, una profesora ve a una niña de 3º de ESO pintando en la pared. Rápidamente la llaman y le ponen una hoja de incidencia. La niña llega a casa llorando y explica a su madre lo que ha pasado: «Un niño ha escrito en la pared una frase muy ofensiva sobre mí, y claro, me he puesto muy nerviosa y me he levantado para tacharla.» Entonces es cuando la maestra la ha visto y el castigo ha sido para ella.

¿Qué significaría en este caso contextualizar? Si la maestra no pregunta ni investiga lo que ha pasado, entonces solo estamos mirando la conducta, que, por supuesto es reprobable, pero resulta que nadie investiga ni pregunta qué está pasando. Además, con esta actitud solo punitiva, aunque lo pregunte no le dirán nada, ya que hay un abismo entre la vida del aula y la maestra. ¿Qué hay bajo esta actuación? Un interés por hacer cumplir la norma, por supuesto, pero también miedo, desconfianza, se criminaliza a los adolescentes como «vándalos»; porque si partimos siempre de imágenes prefabricadas, no miramos los fenómenos tal como son, y se va generando una fractura entre los adultos y los niños y las niñas; ellos necesitan adultos referentes que hagan justicia de verdad; si no es así dejan de ser referentes y las hojas de incidencia ya son para coleccionarlas.

¿Qué habría podido hacer la maestra? ¿Qué fue lo que no miró?

Miró la pintada de la pared, pero parece que no miró la alteración de la niña, su disgusto, su estado emocional. Si le hubiera dicho «qué te pasa que estás tan nerviosa», con interés, seguro que la niña se lo habría explicado y se habría generado un clima de confianza. La maestra hizo lo que creía que tenía que hacer, según sus criterios. Aquí vemos cómo la solución depende del nivel de conciencia y la amplitud de cómo miramos los fenómenos, como hemos explicado en el apartado anterior del conflicto. Estas actuaciones no solo no resuelven el conflicto, sino que lo amplifican y multiplican, y así vamos haciendo que las situaciones se vuelvan crónicas. Como vemos, no está permitido mirar a la persona y a sus emociones.

Equilibrar al máximo las relaciones; qué damos, qué recibimos

Es necesario observar estos procesos en los equipos, para favorecer la compensación y regulación. Si una persona quiere ayudar o dar mucho es peligrosa, es posible que al cabo del tiempo sienta una frustración importante, una descompensación; entonces, ¿qué podemos hacer?, dar menos, dejar espacio y tiempo a los demás, retirarse un poco puede compensar un equipo; por ejemplo, si hay una persona que tira siempre del carro, las demás se acomodan aunque con ello puedan sentir un cierto malestar, se debilitan y siempre esperan que alguien les dé la solución; dejar de hacer, dejar espacio puede generar nuevas dinámicas, y seguramente alguien cogerá el relevo.

Hay que poner conciencia en las dinámicas y hacer pequeños cambios en lugar de juzgar o enfadarnos. En todas las dinámicas en las que nos vemos involucrados existen unas interacciones determinadas, estamos implicados, no podemos pensar que el problema es del otro, eso nos victimiza cada día. Lo mismo que cuando tenemos fiebre

nos ponemos el termómetro, deberíamos utilizar un **victimómetro** y si sube de 37° es que hay algo que no funciona y que entramos en una zona peligrosa, entonces necesitamos llevar a cabo un proceso de introspección para vislumbrar otra visión del tema e ir a la búsqueda de recursos internos o externos para cambiar el chip. En definitiva, así nos hacemos responsables de lo que nos sucede y ponemos en marcha acciones para deshacer nudos. Tenemos que aprender a ser responsables de nuestras emociones y del campo energético que irradiamos.

Mirar y educar a la persona completa

Significa poner en el centro a la persona como prioridad.

Incluir los elementos físicos, las hormonas, las emociones, los pensamientos, las inteligencias múltiples, los sentidos y significados profundos de cada ser.

Descodificar las necesidades educativas especiales del alumnado, proponer actuaciones, grupos de trabajo reducidos, etc., para mejorar su rendimiento y procesos de desarrollo.

La pedagogía sistémica favorece una mirada no estandarizada de los alumnos, de las familias y de los profesores, gracias a una de las inteligencias múltiples más fundamentales, **la inteligencia transgeneracional**, que nos permite situar a cada persona en su campo familiar, histórico y en la etapa evolutiva que vive y ver lo que le da sentido, significado y dirección a la vida.

Vehicular dentro del currículum esta visión simbólica y amplia de la posibilidad de aprender ligada a los campos y contextos

Se requiere un conocimiento integrado en los pliegues de la complejidad humana, unos aprendizajes interrelacionados, sobre temas transversales, con proyectos para toda la escuela. Por ejemplo: nuestras raíces, cómo cuido de la madre Tierra, etc.

Las competencias básicas deben estar ligadas a los contextos de los alumnos y a su etapa evolutiva y a sus intereses vitales, los aprendizajes tienen que estar vivos y tener en cuenta lo que los alumnos necesitarán para su vida. Estas propuestas didácticas destilan emociones, sentimientos y pensamientos tejiendo sentidos cargados de historia, de fuerza, y de luz. Eso nos muestra que podemos crear contextos de aprendizaje motivadores y creativos. Por ejemplo, mostraremos que los pronombres son la sombra de los nombres, que la lengua está llena de puentes y alianzas que van más allá de lo aparente, cómo se puede hacer una estadística matemática de cuántos ocupan el primer lugar de la familia y un debate posterior de cómo se sienten. Aplicar la pedagogía sistémica en el aula significa aprovechar cada momento, cada aliento, cada resistencia, para inspirar conocimiento y descubrir la melodía y los latidos de la vida, como Geppetto, que, de la materia aparentemente inerte, esculpe la vida, le da forma, color, huele y se mueve, incluye todos los sentidos.

La pedagogía sistémica habla de una forma de estar en el aula donde el maestro se deja impregnar como un lienzo en blanco de los fenómenos que acontecen, deja que sucedan,

los acoge, recoge y ordena para sacarles brillo; el maestro se pone al servicio de algo más grande.

Encontrar la fuerza que cada uno de los alumnos ya lleva consigo, pero que en muchos casos esconde o disimula, y que por hábito escolar ha aprendido a dejar aparcada en la puerta de la escuela y cerrada a cal y canto en su mochila personal. Eso permite e impulsa la emergencia de un campo de aprendizaje que es una red de saberes que, como un hilo invisible, transitan por el pasado, el presente y el futuro, y generan la magia y la alegría de vivir.

Esta educación vivida, sentida, se dirige al **ser completo** que somos y abre el corazón de la escuela a los sistemas y ecosistemas (contextos) completos a los que pertenecemos sin excluir ninguno.

Veamos un ejemplo real.

Tuve un alumno de 12 años que cursaba primero de ESO y que estaba en un grupo de refuerzo porque presentaba un cierto retraso en sus aprendizajes. Se trata de una clase de lengua donde la PS está vertebrada dentro del currículum. Después de trabajar los sustantivos y los adjetivos a través de su nombre y sus apellidos, y de qué cualidades han recibido de sus familias, seguimos trabajando sus raíces, de dónde venimos, etc. Les propuse dibujar un árbol como si fuese la representación de ellos y que se viesen las raíces. Los árboles que me presentaron eran maravillosos y de una gran diversidad y color. Observé que la mayoría tenían grandes agujeros en el tronco, y les pregunté qué significaban esos agujeros. Su repuesta no se hizo esperar: a los cuatro años le había sucedido algo muy grave. Según la edad el agujero estaba más arriba o más abajo. Cada uno fue explicando lo que le había pasado a tal edad.

De pronto percibí que se nos estaba abriendo un campo de información enorme y les propuse entrar en el agujero de su árbol, como sucede en *Alicia en el país de las maravillas*, y escribir un cuento –los cuentos nos sitúan rápidamente en lo simbólico y en el inconsciente–. Aquí transcribo uno de un alumno que mostraba ciertos síntomas de absentismo, incontinencia urinaria, etc. Lo tituló «El árbol que no se veía».

«Érase una vez un niño que vivía en una casa muy pequeña y estrecha y estaba casi destrozada. Ese mismo día el niño se había peleado con su familia y se escapó de casa. Cada vez se hacía más de noche y los lobos empezaban a aullar. El niño, arrepentido de haberse escapado, gritó desde lo profundo del bosque… Nadie contestaba y empezó a correr, hasta que, “ploc”, chocó con algo muy grande, era tan grande que no se veía, así que el niño dedujo que era invisible.

»En aquel mismo instante se abrió un trozo del árbol, el niño, desconcertado, entró. Por dentro era gigante y por un momento pensó que estaba loco y empezó a tocarlo con sus manos, era muy rasposo pero era muy elegante… De pronto se oyó un ruido, “flasch”, se asustó, hasta que vio que era una pequeña e inofensiva ardilla. El niño empezó a escuchar una voz que no reconocía… El árbol le dio comida para él y para sus padres. El niño salió del árbol, no sabe cómo pero fue capaz de volver a su casa. Llamó a la puerta, “toc, toc” –sus padres estaban muy preocupados–. Cuando su padre abrió la puerta le dijo “Papá, papá, un árbol me ha dado comida”. Los padres, muy contentos, le dijeron al niño: “Vamos a sentarnos y a comer lo que el árbol te ha dado”. Así que el niño volvió a buscar más comida a cambio de regar el árbol y así sucesivamente…».

Podemos observar qué significa para ellos conectar con la abundancia inagotable de nuestras raíces y le recuerda a sus padres que el rescate de los ancestros es una auténtica necesidad. Poder hablar de todo eso en el aula genera un campo de aprendizaje muy sanador que opera a un nivel muy profundo ordenando lo esencial. Nos dio pie a hablar de quiénes son los árboles, ¿son muy viejos, son nuestros ancestros? ¿Qué nos dicen los árboles? ¿Cuál es su sabiduría?

3. La relación familia-escuela, un reto para la educación del futuro

Carles PARELLADA

Partimos de una pregunta, que se convierte en un objetivo básico: ¿cómo establecer un puente de confianza entre ambas partes?, y de un supuesto inicial: las familias son las primeras, y las que tienen el protagonismo en lo que se refiere a la educación de sus hijos, y eso comporta otorgarles el lugar de prioridad que les corresponde dentro del contexto de la comunidad educativa. La escuela tiene que ser, fundamentalmente, un espacio de comunicación. Para conseguirlo, uno de los retos importantes es conectar con las familias, sus expectativas, sus dinámicas, para posibilitar una interacción fluida.

Aspectos contextuales en los que se mueve la relación entre las familias y la escuela

Hay un par de premisas que es preciso tener en cuenta, que marcan la dinámica de los padres en relación a la escolarización de sus hijos e hijas:

- Todos los padres y madres quieren que sus hijos vayan a la mejor escuela, aunque eso no garantiza que ambos consideren el mismo tipo de escuela, ya que tienen en mente un modelo previo, y los hijos sentirán si encajan en él o no, y de qué manera.
- Las familias siguen confiando en la escuela para que sus hijos tengan una mejor perspectiva de futuro, aunque en los últimos años se ha producido una dinámica de mucha delegación de responsabilidades parentales hacia esta, y a la vez de mucha exigencia, colocando a los hijos en una situación de confusión.

En el fondo podemos percibir un nutrido conjunto de deseos, expectativas, proyecciones, buenas intenciones… que hacen que en algunas ocasiones los padres se manifiesten en la escuela con ciertas actitudes que no son el mejor punto de partida para que se dé una buena comunicación, y que a ojos de los docentes puedan parecerles poco dispuestos a abrirse a una relación más favorable. Tengamos en cuenta, pues, que:

- la curiosidad que muestran por saber lo que se hace en la escuela,
- la exigencia que manifiestan en ciertos momentos cuando algo no acaba de funcionar,

- la desconfianza que puede aparecer cuando no entienden algunas propuestas o formas de hacer,
- la fantasía que se expresa en algunas de sus demandas o expectativas,

tienen que ver más con las premisas antes mencionadas que con una intención de convertir la escuela en un espacio de confrontación. En el fondo se trata de un sincero interés y un amor profundo hacia sus hijos, aunque la forma de expresarlo no sea la más adecuada.

Adentrándonos en esta dirección, no podemos perder de vista que al traer a sus hijos a la escuela, los padres y madres:

- Hacen un acto de fe, porque desconocen dónde, cómo y con quién dejan a sus hijos en los centros educativos, al menos en un primer momento, aunque a menudo sigue siendo así más adelante dado que la escuela no siempre es lo suficientemente transparente para que los padres conozcan en profundidad lo que en ella sucede.
- Practican un acto de generosidad hacia la escuela, ya que si los padres no trajesen a sus hijos, los maestros no podríamos llevar a cabo nuestro trabajo, que nos encanta, y del cual vivimos; también un acto de generosidad en el sentido de que dejan en ella lo más preciado que tienen.
- Realizan un acto de amor por ellos al garantizarles un futuro más prometedor, ya que las investigaciones muestran, a día de hoy, que las personas con estudios tienen más éxito profesional y mejores remuneraciones. Este acto de amor tiene una traducción específica en relación al esfuerzo económico y, por lo tanto, personal, que significa para las familias el hecho de invertir en la educación de sus hijos.

Si a todo ello le sumamos que:

- En gran parte, la escuela de hoy es muy diferente a la de hace veinte o treinta años, al menos muy distinta a la que la generación de los padres puede haber vivido, y no digamos de la que vivieron, o quizás pudieron disfrutar muy poco tiempo, los abuelos.
- Se han producido cambios constantes en la estructura del sistema educativo, así como en el desarrollo del currículum, en un incesante ir y venir de leyes promovidas por los diferentes gobiernos, según su color político, a menudo con una buena intención, pero otras veces desatendiendo a las necesidades básicas de los alumnos, centrando la atención en la desfavorable opinión pública sobre los éxitos del sistema educativo vigente, justamente porque se espera mucho de él.
- Vivimos con una permanente sensación de fracaso del sistema educativo público –que, en definitiva, es el que tiene el encargo de acoger universalmente a todos los niños y niñas en edad de escolarización–, fruto de diferentes globos sonda

lanzados por los medios de comunicación. En este sentido, los informes PISA sobre resultados académicos ejercen una influencia importante, a partir de los ránquines que clasifican a los países por encima o por debajo de los baremos establecidos, sin tener muy en cuenta un abanico de variables que tienen una clara influencia es esos resultados (de tipo económico, social, cultural…).

- Nos encontramos sumergidos en una profunda crisis económica, con todo el desgaste que ello comporta a muchos niveles, que obliga a las familias a tomar decisiones que pasan de la realización de sus vidas a la resolución de su supervivencia; a esta crisis en el ámbito económico se le añade un importante descrédito político, y una falta de confianza social generalizada hacia el futuro.
- La estructura familiar ha cambiado, y sigue cambiando de una forma sorprendente. Actualmente existen estudios que ponen de manifiesto que la estructura básica de la familia con padre, madre, hijos y algún miembro de la familia extensa (abuelos, tíos…) ha dado paso a una variedad de estructuras que superan, teniendo en cuenta diversos matices, la cincuentena.

No es extraño, pues, que la posición de las familias con respecto a la escuela sea bastante compleja. A su vez, los centros educativos se encuentran superados por circunstancias semejantes y, lejos de abrirse a las familias y, en cierto sentido, formar una alianza de intereses mutuos, se protegen de mayores injerencias que no saben muy bien cómo controlar o contener. Se encuentran, pues, ante una gran complejidad, que la pedagogía sistémica intenta encarar de la mejor manera posible.

Bases para la mejora de la comunicación

Los tres principios básicos que manejan la relación entre familias y centros educativos

En primer lugar, se trata de favorecer un sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad educativa de todas las familias. Sabemos que si no se produce este sentimiento o, dicho de otra forma, si alguna familia se siente excluida, se generan muchos desajustes en todos los ámbitos de relación.

No en vano, padres y docentes nos hallamos en el mismo barco, vamos en la misma dirección en relación a la educación de los niños y jóvenes, aunque, por descontado, tenemos funciones muy distintas. Esta sería la segunda cuestión, cada uno en su sitio para poder educar, como nos decía siempre Amparo Pastor. ¿Cómo conciliamos lo que nos acerca y lo que nos separa?

Esta pregunta nos lleva a la tercera cuestión: ¿cómo puede darse un buen equilibrio entre lo que aporta la familia y lo que aporta la escuela?

Cómo debe mirar la escuela a las familias, y viceversa

Desde el papel que ha de asumir el centro educativo, que siempre es el que tiene que llevar la iniciativa en el reconocimiento del papel protagonista de los padres, ya que los

docentes tenemos más formación, más experiencia de trato con nuestros alumnos, más posibilidades de supervisión y de acompañamiento, mientras que las familias la manejan y la adquieren en dimensiones mucho más reducidas, podemos poner en consideración tres premisas:

- Tal como decíamos, los padres siempre son los primeros, tienen la prioridad. Esta premisa no es negociable; no se trata de una posible concesión que la escuela hace para mejorar el entendimiento mutuo, sino que es un hecho que no podemos cambiar, más allá de las impresiones que una familia nos pueda causar, en el sentido de que pudiera ser que que no se esté ocupando de una forma muy favorable de sus hijos. Los centros educativos no tienen el encargo de generar justicia, de eso se encargan otros estamentos sociales, sino de proveer al contexto escolar de las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos, y para su bienestar.
- Todos los padres y madres lo hacen lo mejor que saben con sus hijos. Esta premisa tampoco es negociable, ya que detrás de las actitudes de los padres suelen existir buenas intenciones. El hecho de que podamos pensar que no es suficiente con las buenas intenciones es legítimo, pero no nos da el poder para entrar en juicios de valor, dado que cuando nos ponemos en esta tesitura las familias se ponen automáticamente a la defensiva, ya sea retirándose o entrando en una confrontación. Pongamos por caso una situación límite, en la que se manifiesta una actitud de los padres que pone en riesgo alguna cuestión importante de los hijos, por ejemplo, una situación de maltrato. La escuela tiene que seguir los protocolos que marca la legislación, poniendo el asunto en conocimiento de la autoridad pertinente y, una vez esto siga su curso, sin interferir en las decisiones que se tomen a este nivel, los maestros debemos atender al alumno reconociendo a sus padres, mirándolos con buenos ojos, más allá de los prejuicios, ya que son los únicos padres que tiene.
- Tenemos que agradecer a las familias que traigan a sus hijos a la escuela; sin padres no hay hijos, sin hijos no hay alumnos, sin alumnos no nos podemos dedicar a algo que nos apasiona y por lo que recibimos regularmente una remuneración que nos permite vivir. Incluso, más allá de esta reflexión, agradecer a los padres su entrega y su deseo de que les vaya muy bien a sus hijos, es razón más que suficiente.

En un primer momento, para los maestros no resulta siempre sencillo mirar y respetar estas premisas; a veces se generan resistencias, o dudas, y en otras ocasiones se asiente aunque cueste ponerlo en práctica. Explicitar y acompañar a los equipos educativos para que puedan mirar y actuar en esa dirección es una de las tareas de la pedagogía sistémica.

Ahora bien, este planteamiento inicial de los educadores, este dar el primer paso para la mejora de la comunicación y la creación de puentes de confianza con las familias, ha de

tener unas contrapartidas por parte de estas, para que se establezca un buen equilibrio:

Los docentes también lo hacen lo mejor que pueden con los alumnos.

Hace unos días estaba trabajando en una escuela con un grupo de familias. Casualmente, a la misma hora, en una clase de enfrente, había una persona de nuestro equipo de formadores haciendo una sesión con los maestros del centro. Las puertas estaban abiertas al inicio de la sesión y los padres miraban con curiosidad al grupo de maestros.

Cuando compartía con ellas las premisas que comentaba, como requisito para establecer la confianza por parte de los educadores, me miraban y hacían gestos de confirmación, como diciendo para ellos «así debería ser», pero cuando dije: «Y por la misma regla de tres, los educadores también lo hacen lo mejor posible con vuestros hijos e hijas», se produjo en la sala un significativo murmullo. Como ya me había ocupado de generar un buen clima de confianza y de respeto desde el inicio de la conversación, teniendo en cuenta la importancia del contexto, pude afrontar ese murmullo poniendo sobre la mesa el hecho de que, realmente, la educación de los niños es un proyecto común entre las dos partes, y que tendríamos que considerar esa premisa como un principio no negociable porque si no debilitábamos las posibilidades de éxito de sus hijos, y dificultábamos la labor de sus maestros.

Nos llevó un tiempo calmar ciertas inquietudes, pero finalmente accedieron a considerar esa necesidad como un seguro para su escolarización, sobre todo se dieron cuenta de que los maestros estaban haciendo una sesión de formación puerta por puerta, con la misma filosofía pero enfocada desde el otro lado de los protagonistas.

La escuela no puede asumir, sola, todos los retos que se le han adjudicado en los últimos años, de una forma unilateral, a menudo por parte de la administración educativa, y también por parte de las propias familias.

En este sentido, los padres tienen que participar, dar soporte y colaborar en todo aquello que les sea posible. Es muy importante cuidar el tema de la delegación de funciones, ya que para los padres puede resultar muy tentador pedir a la escuela que enseñe a sus hijos una serie de habilidades y actitudes, por ejemplo, en referencia a los hábitos sobre la comida, dejándolos en el comedor de la escuela para ver si allí se manejan mejor con ese tema.

También en lo que se refiere a los nuevos mandatos y requerimientos administrativos y sociales sobre la escuela: educación viaria, educación para la paz, para la salud, para la sexualidad, para los valores… Son tantas cosas que resulta evidente que la escuela no puede hacerse cargo de todos esos frentes sin una racionalización de las exigencias, de los recursos y de las colaboraciones. No se trata de que la familia sustituya, o atienda, aquello a lo que no llega la escuela, sino más bien de cómo analizan el centro y las familias esta situación y cómo se establece un soporte mutuo dentro de la misma escuela, en el entorno familiar, y también en el entorno social, de manera que toda la comunidad se sensibilice ante esta situación, y se haga llegar este análisis a la misma administración.

Los padres y las madres tienen que darse cuenta de que el proceso de escolarización de sus hijos es largo y laborioso, durará diversos ciclos de formación, y en cada etapa se requerirán cosas específicas, y por lo tanto tienen

que dar a los profesionales un voto de confianza para que puedan hacer su trabajo sin las presiones de la inmediatez.

En referencia a esto explico una anécdota de mi experiencia profesional con madres de alumnos de infantil, que a menudo me pedían cosas diversas para sus hijos, por ejemplo, que les enseñara a atarse los cordones de los zapatos, porque a ellas no les hacían caso. En esas ocasiones les decía que sin duda estaba dispuesto a hacerlo, pero que, antes de eso, les proponía un juego: que cerrasen los ojos y se imaginaran a su hijo o hija, con cuatro o cinco años, y le mirasen los zapatos, ¿cómo los llevan?, les prgeguntaba; todas decían: «desatados». Les hacía abrir los ojos, les confirmaba su hipótesis, y luego les pedía que los volvieran a cerrarlos y que imaginasen a sus hijos con siete años, y que le mirasen los zapatos: ¿cómo los llevan? Todas decían que «atados», y entonces mi respuesta, en tono de broma, era: ¡entonces por qué preocuparse! Habitualmente esta situación distendida hacía que se relajaran, que le diesen menos importancia a este tipo de circunstancias, y al cabo de poco tiempo los hijos empezaban a atarse los cordones sin dificultad, bien es cierto que a veces con alguna ayuda por mi parte, como refuerzo a la confianza de los padres.

Además, los padres también tendrán que ser pacientes con la escuela porque sus hijos no tendrán siempre los «mejores» maestros del mundo (que a sus ojos serán unos maestros muy determinados: los más simpáticos, los más exigentes, los que tienen más facilidad para la relación…), y, por descontado, tampoco les tocarán siempre aquellos a los que no podrán ver con tan buenos ojos, ¡no tendrán tan mala suerte! En este sentido, la labor de los equipos directivos es fundamental, ya que son los responsables de conseguir que las familias tengan una mirada más amplia sobre los procesos de escolarización de sus hijos, así como los tutores y tutoras, ya que en función de cómo hablen de los maestros precedentes, y de los que les seguirán, pueden generar una mayor confianza en las familias.

Algunas reflexiones generales sobre la relación familia-escuela

De hecho, este último punto es común a ambas partes, ya que también los maestros, para el bienestar de sus alumnos, han de tomar en consideración que los aprendizajes se dan en un proceso, y no desde la inmediatez, cuidando más los contextos y no fijándose solo en los resultados, que dependerán de muchas variables. Padres y docentes tendríamos que considerar que no es conveniente anticiparse en exceso a los procesos de los niños, ya que a menudo esta anticipación es una forma encubierta de desconfianza y a la vez una actitud que impide la autonomía y la creatividad de los alumnos.

Existen circunstancias específicas que requieren una estimulación temprana, por ejemplo, es bien sabido que esta estimulación conlleva claros beneficios para un niño o una niña con síndrome de Down, por su retraso neurológico, pero no está tan justificada en el caso de una criatura que no se encuentre en este tipo de situaciones, que lo que requiere es una estimulación más global fruto de contextos ricos en posibilidades de generar conexiones entre vivencias, aprendizajes y conocimientos.

A lo que hemos dicho hasta ahora añadiría la necesidad de que los centros educativos generen un clima de transparencia, que se sustente en una estructura organizativa y pedagógica que permita a los padres percibir cómo están escolarizados sus hijos, y a su vez los padres tienen que asumir que esta estructura es una competencia prioritaria de la escuela, en la que ellos no deben interferir, sino respetar confiando en que los docentes saben lo que hacen.

Sin duda, todas estas reflexiones y tareas no son fáciles de llevar a cabo, ya que detrás de estas dinámicas entre la escuela y las familias se esconden retos que a menudo superan a los centros educativos, y que vendrán a entorpecer la posibilidad de generar puentes de confianza entre unos y otros, en relación al éxito escolar de hijos y alumnos. Me refiero a elementos contextuales, por ejemplo, cuando en un centro se acumulan alumnos con características especiales, ya sea por su procedencia social y cultural o económica, o por cuestiones que se refieren a situaciones más concretas de algunos contextos familiares que comportan una complejidad importante en sus historias de vida.

Antes de adentrarnos en el análisis de algunas de las claves que dificultan el éxito escolar de los alumnos, y que de rebote dificultan una relación fluida entre padres y docentes, me gustaría recordar algo que no siempre tenemos en cuenta. Si miramos en la dirección de la filogénesis de la especie veremos que el papel de lo masculino y de lo femenino en el desarrollo de la crianza ha sido, y es, diferente.

Durante muchos centenares de años los hombres han ido a cazar para el mantenimiento de los clanes, y las mujeres cuidaban del contexto de seguridad de los hijos. Los hombres desarrollaban estrategias para resolver las dificultades que generaba el entorno, y para conseguir cazar animales que eran mucho más grandes que ellos. Elaboraban aprendizajes a partir de las necesidades de supervivencia, y esos aprendizajes se convertían en estrategias al servicio de la continuidad de la vida. En el argot de la pedagogía sistémica utilizamos la imagen del «¡mamut, mamut!», ya que durante muchísimos años nuestros antepasados más lejanos se dedicaron a cazar mamuts para la supervivencia de la especie; podríamos decir que a partir de este hecho quedó instalada, en la dimensión masculina, una «tradición» de caza compulsiva, que expresamos metafóricamente así.

La dinámica de lo masculino, por lo tanto, está fuera y lejos de la cueva, en cambio, la del femenino está dentro o cerca de la cueva. Ambas están bien, las dos son necesarias, y ahora, más que nunca, en un mundo tan complejo como el que vivimos, necesitamos conciliarlas.

Cuando nacemos tenemos dos pulsiones que manejan buena parte de nuestra vida, lo que desde el campo de la psicomotricidad denominamos la pulsión de dominio y la pulsión de apego. Estas pulsiones adquieren mucha relevancia cuando los niños empiezan a andar, especialmente cuando empiezan a correr. A través de esta pulsión de dominio, se dirigen a la conquista del mundo, y cuando es suficiente, vuelven al resguardo del entorno de seguridad siguiendo la pulsión de apego. Niños y niñas poseen estas dos pulsiones, y, de alguna manera, podríamos decir que una viene de la dimensión masculina y la otra de la femenina.

En la escuela pasa lo mismo, el espacio de aprendizaje también maneja estas dos dinámicas: aprender aquello que les proporcionará herramientas para afrontar los riesgos de la vida y del conocimiento del mundo, y lo que les permitirá consolidar las relaciones, para cuidarlas y hacerlas crecer. En este sentido, la escuela tiene un claro componente masculino, en la dirección de descubrir lo que hay más allá de lo que nos resulta conocido, igual que tiene un componente femenino, que cuida de los procesos de socialización, que a mí me gusta llamar, en sintonía con Mauricio y Rebeca Wild, procesos de vida, de desarrollo humano, ya que nosotros ya somos seres sociales por definición de especie.

Más allá de que en los centros educativos, especialmente en las primeras etapas de escolarización, una gran mayoría de profesionales son mujeres, y por lo tanto alguien podría considerar que entramos en una especie de contradicción ante los requisitos de los aprendizajes, el reto más importante es el de conseguir que lo femenino pueda mirar con buenos ojos a lo masculino, y lo masculino haga lo mismo con lo femenino. Bert Hellinger dice que la paz empieza en el corazón de las mujeres. A mi entender es una frase que plantea toda una filosofía, que a su vez comporta una de las miradas más potentes para el cambio en la relación entre hombres y mujeres, y entre escuela y familia.

Para un alumno que tenga dificultades de tipo más cognitivo, tener una buena imagen del padre será fundamental, y esa imagen la construirá, en buena medida, a partir de las conversaciones que tenga con él su madre en relación al padre. Más adelante hablaremos un poco sobre eso.

Consideraciones pedagógicas para apoyar la confianza de las familias en los aprendizajes de sus hijos

Los docentes venimos del mundo de la pedagogía, que aplicamos con nuestros alumnos, creando didácticas, procedimientos y estrategias para que estos aprendan lo que está prescrito en el currículum. Sin duda, es nuestra tarea principal, pero no podemos obviar otra que también aporta beneficios significativos a la escolarización, como es hacer pedagogía con las familias. No me refiero al sentido estricto de hacer una escuela de padres, ellos ya fueron a la escuela, sino más bien a poder mostrar con sentido, significado y dirección, como suele apuntarnos Angélica Olvera, qué es lo que hacemos en a escuela, cómo lo hacemos y, en definitiva, por qué y para qué lo hacemos.

Es muy importante que podamos transmitirles que sus hijos traen al nacer una estructura interna que está muy bien capacitada para el desarrollo de sus competencias humanas, y para sus éxitos futuros en una multiplicidad de posibilidades. El motor básico de este desarrollo es interno, no está en el exterior. Lo que sí se requiere del exterior es un entorno social que se haga cargo de las necesidades básicas de supervivencia (alimentación, higiene, seguridad física…), de las necesidades de tipo emocional y relacional, y de la creación de contextos potentes para los distintos aprendizajes que tendrán que desarrollar. Esa es la condición humana, un potencial inmenso, una plasticidad del sistema nervioso casi inagotable, y un constante y sutil acompañamiento del entorno familiar y social.

Los niños pasan por unas etapas de maduración sensible. Los educadores de las distintas etapas educativas tienen que conocer ampliamente cuáles son las peculiaridades de cada una de ellas, no solo para poder trabajar con los alumnos de una manera ajustada y coherente, sino también para poder compartir con los padres cuáles son estas características y poder afianzarlas para que las puedan transitar de una forma natural y provechosa.

Si retomamos lo que hemos comentado al principio de este capítulo, se hace necesario compartir con las familias esos modelos de escuela que tienen en mente, esas expectativas que generan imágenes fijas en relación a cómo debería ser la escolarización de sus hijos. Por eso, la escuela debe lograr varias metas, por un lado ser lo más transparente posible en lo que se refiere a la gestión de las materias, los contenidos, las metodologías y los protocolos de evaluación, y por otro generar una gran diversidad de estrategias comunicativas a partir de las cuales se puedan aclarar estas y muchas otras cuestiones que aparecen en el quehacer cotidiano de un centro educativo.

Los contextos de comunicación y de relación con las familias

Al hilo de lo que se ha dicho, para poder llevar a cabo esta pedagogía, y para facilitar la comunicación y los puentes de confianza, tenemos a mano multitud de recursos. Según cómo los orientemos, según cómo los procesemos, obtendremos un tipo de resultado u otro. Si la prioridad es justamente la comunicación y la confianza, tendremos que ser lo más coherentes posible a la hora de llevarlos a la práctica, y en la forma de entrelazarlos. A mi parecer, los centros educativos aún no hemos explotado suficientemente todas estas posibilidades, unas veces porque no les prestamos suficiente atención, a veces por desconocimiento, y a veces porque se priorizan otras cuestiones, porque quizás tenemos centrada la atención en aspectos que nos parecen más importantes, aunque en el fondo no lo sean tanto.

Variables que hay que considerar

Todo proyecto educativo se acaba traduciendo en un formato concreto a partir de la gestión de una serie de variables. Cada una de ellas requeriría una mayor atención, pero, en relación a la intención de este capítulo, las enumeraré para tenerlas en consideración, básicamente como preámbulo a las estrategias que hay que desarrollar:

- El espacio: la escuela no es solo el territorio de los alumnos y los profesores, sino un territorio amable, próximo y abierto a las familias y al resto de la comunidad educativa.
- El tiempo: es subjetivo, y a la vez limitado, lo que nos obliga a priorizar y tener en consideración el tiempo que queremos dedicar a mejorar las relaciones con las familias.
- La documentación: no se trata solo de transmitir información, sino de generar una cultura de relación que a la vez permita construir una dimensión biográfica e histórica, tanto de la escuela como institución como de las personas que la habitan.

- El equipo directivo: juega un papel importantísimo en el éxito de una buena relación con las familias, el director es el representante de la institución, y su presencia, su saber estar, su saber delegar, su saber liderar, su saber comunicar, etc., son las mejores garantías que podemos imaginar. En la escuela hay una estructura organizativa de delegación de funciones, y eso comporta que el director no debe ser alguien omnipresente, y que todo lo que suceda tenga que pasar por sus manos, sino que tiene que dotarse de un equipo y de una organización que permitan visualizar esas intenciones.
- El equipo docente: la cohesión del equipo docente será determinante a la hora de conseguir una buena interacción con las familias.
- La comunidad educativa: cuando en un centro educativo se consigue que todas las personas que forman parte de la comunidad sientan que son bien acogidas y que se les reconoce su aportación, esa comunidad educativa que se ha ido tejiendo en la urdimbre de una red de vínculos se convierte en la tribu necesaria para asegurar el éxito de los niños y los jóvenes, lo que generará una sensación de sentido y provecho, que la hará crecer de forma exponencial.
- El ambiente: la combinación y el cúmulo de las variables anteriores tendrá como resultado la creación de un ambiente altamente favorable para la comunicación, la confianza y el desarrollo a todos los niveles; podríamos decir que se trata de generar las mejores condiciones en cada uno de estos ámbitos para que se dé la atmósfera adecuada que permitirá una vida saludable, dentro y en el entorno de la escuela, que se transformará en un ambiente acogedor, seguro, amoroso y altamente provechoso.

Los distintos tipos de estrategias para la mejora de las relaciones y los vínculos con las familias, y el éxito de los alumnos

Todos los docentes somos conscientes de que hemos desarrollado una amplia experiencia para establecer una buena comunicación con las familias. Quizás en alguna etapa educativa, en algún periodo de la historia del centro, o de nuestro propio proceso profesional, desarrollamos más unas que otras, que en algún momento habrá que revisar, actualizar y prever futuras intervenciones. Las posibilidades son casi inagotables, y la combinación de todas, o de buena parte de ellas, permite generar unos resultados óptimos.

- Los procesos de acogida, seguimiento, traspaso y despedida. Es necesaria la creación de protocolos para recibir a los alumnos y a sus familias, por descontado también para los docentes.
- Las reuniones de clase. Son los momentos en que se cuecen aspectos importantes de la comunicación con las familias. En ellas se marcan objetivos, intenciones, se comparten proyectos, se dirimen situaciones que puedan haberse convertido en complejas de gestionar, son el ágora donde gestamos las bases de todo lo que

sucede en el aula y en la escuela en relación a la escolarización de los hijos. Hay que evitar, sin embargo, las repeticiones, los encuentros pesados, buscando nuevas fórmulas y contextualizándolas adecuadamente (ofrecer algo para comer o beber, sorprender con un elemento inesperado…).

- Las entrevistas. Son sin duda las estrategias más efectivas para tender un puente de comunicación entre docentes y familias. Es un espacio privilegiado para cuidar la relación, fortalecer los vínculos, afinar detalles, llegar a acuerdos, priorizar acciones. Este apartado tiene una gran importancia y lo trataremos en otro momento.
- Las entradas y salidas de la escuela. Con demasiada frecuencia la escuela es un lugar inaccesible para las familias, que dejan a sus hijos en la puerta y casi no tienen acceso al interior, salvo que sea para una entrevista, una reunión o alguna actividad especial. La escuela debería tener una membrana permeable que permitiera un movimiento de entrada y salida de las familias y del propio contexto de la comunidad.
- Un espacio interno específico para las familias. Me refiero a un espacio relajado y diferente del que pueda disponer o utilizar la asociación de padres y madres, un espacio en el que los padres, después de dejar a sus hijos, puedan compartir un rato con otros padres, ya sea porque tienen diez minutos antes de entrar a trabajar, porque necesitan verse para organizar algo relacionado con la vida del aula de sus hijos, etc.
- Los diarios de clase. Cada centro, a veces cada docente, tiene su propia manera de compartir la cotidianidad de sus alumnos en el centro educativo: en forma de libreta de anotaciones, en forma de bloc, en forma de mensajes de correo electrónico… Eso permite que se establezca cierta continuidad entre lo que ha ido sucediendo a lo largo de la jornada escolar, o quizás durante la semana, con lo que pasa fuera de la escuela. Este tráfico de información tranquiliza a los padres y hace más transparente lo que sucede dentro del centro.
- La colaboración en las aulas y en la escuela. Los padres tienen que sentir que su lugar en la escuela no es solo para dar soporte a ciertas actividades que requieren mano de obra «barata», sino que también se les requiere para proyectar algunas dinámicas de futuro, no tanto en lo que se refiere al ámbito pedagógico, que es función exclusiva de los docentes, sino como proyecto general del centro.
- Las salidas y las celebraciones. Estos serían casos concretos de participación y colaboración. Actividades que facilitan un contexto relacional entre educadores, familias y niños, distendido, festivo, cultural…
- Los informes y las evaluaciones. Este sería otro de esos temas que requeriría un mayor espacio de desarrollo. Además de una información precisa sobre el desarrollo de los niños en diferentes niveles, los informes escritos, que van más allá de los boletines de notas, deberían contener una información que no limite la posibilidad de avance por parte de los alumnos, que no les etiquete, porque sabemos que las etiquetas funcionan en forma de diagnóstico autocumplidor, y

que cuando un padre los lee siente que se trata de su hijo y que en ningún caso podría ser el informe de cualquier otro alumno de la escuela.
- Las evaluaciones deben ser continuas, ya que los alumnos están en un proceso de cambio continuo, y tienen que estar estructuradas de manera que, más allá de las informaciones concretas, puedan contener propuestas de mejora y avance, teniendo en cuenta, de forma prioritaria, los procesos y no solo los resultados.

La complejidad de las implicaciones sistémicas de los hijos en relación a los asuntos de los padres, y sus consecuencias para el aprendizaje

Lo que viene a continuación es fruto de la experiencia práctica del trabajo con familias, que nos han hecho consultas a causa de síntomas manifestados por sus hijos, que en la escuela se han traducido en dificultades de aprendizaje o de comportamiento. Esta experiencia práctica nos ha llevado a algunas conclusiones, que sintetizo a continuación en unos puntos que pueden sernos de ayuda a la hora de entender algunas situaciones que nos podemos encontrar en la labor cotidiana con nuestros alumnos. Concretamente haré referencia a siete grupos de casos que suelen repetirse a menudo, y los describiré en función del grado de complejidad, y de las implicaciones que puede comportar cada uno de ellos.

Expectativas de los padres en relación al éxito académico de los hijos y en relación a los estudios y/o profesiones que tendrían que desarrollar

Uno de los temas que a menudo genera episodios de dificultades escolares suele estar vinculado al nivel de exigencia de los padres y madres.

Con respecto a los padres, cuando necesitan demostrar su valía, suelen proyectar sobre los hijos la necesidad de que obtengan buenas notas, con la mirada puesta en los estudios futuros que puedan desarrollar.

Con respecto a las madres, a veces quieren mostrar a sus propias madres que son mejores madres que ellas, ya que en su momento alguna de ellas sintió que no le dedicaba suficiente atención porque estaba muy ocupada en otros asuntos, y hay un reclamo no satisfecho para compensar esa vivencia. Estas madres suelen buscar para sus hijos espacios educativos que contemplen sus necesidades fundamentales, sin dejar de atender los aspectos intelectuales, pero centrando la atención en el bienestar emocional y relacional.

Finalmente acaba sucediendo lo mismo que en el caso de los padres; el hijo o la hija vive la atención de su madre como una confusión y en cierta medida se vuelve muy exigente, mostrándole a la madre lo que inconscientemente ella hace con la suya. En este sentido los hijos reciben una información persistente, al menos aparentemente, de que los padres manifiestan un gran interés por ellos, y por otra parte perciben que los padres están mirando para otro lado, en realidad están mirando al pasado esperando ser recompensados, o reconocidos por su buena labor, y por los resultados de la educación que les dan a sus hijos. Eso genera malestar en estos, que se traduce de diversas formas en la relación con los padres, y también en los resultados de su escolarización.

La sobreprotección

El miedo es lo que suele alimentar las situaciones de sobreprotección. En el sistema familiar quedó anclada una experiencia en la cual, quizás a causa de una negligencia, o de una falta de atención, o debido a un hecho fortuito que fue considerado como un error por parte de alguien, se percibe que todas las situaciones de vida relacionadas con la fragilidad de los niños son situaciones ostensibles de múltiples riesgos.

Sin ninguna intención de limitar la vida de los hijos, los padres que están atrapados en esta dinámica suelen responder con intensidad a cualquier mínima señal de riesgo, anticipándose a posibles males, llegando incluso a ser tan previsores que ya no se fían de si se puede producir un riesgo o no, sino que se anticipan de tal manera que los hijos ven coartados sus movimientos más espontáneos, fruto de su propia naturaleza de maduración biológica; así, pierden la confianza en sí mismos, se vuelven exigentes y viven una contradicción interna. Algunos reaccionan a esa contradicción mostrando poco control sobre sus acciones, de manera que aumenta la intensidad de los padres en su protección, o bien sienten que los padres están atemorizados y entonces se autolimitan aún más, convirtiéndose en niños a los que les cuesta crecer, hacerse mayores.

Falta de consenso de los padres a la hora de tomar la decisión de llevar al hijo o la hija a una escuela determinada

Cuántas veces hemos entrevistado a familias que aparentemente tienen una actitud favorable con los hijos, disponibles a los requerimientos de la escuela, lo que solemos llamar una familia a primera vista ordenada, y sin embargo sus hijos muestran una cierta dificultad para los aprendizajes. Una de las posibilidades es preguntarles cómo tomaron la decisión de llevarlos a esa escuela en concreto.

Entonces se puede dar la circunstancia de que los padres manifiesten que vienen de historias y culturas escolares diferentes. Dado que no podían llevar al hijo a dos escuelas a la vez, y que no se ponían de acuerdo, finalmente buscaron una estrategia para tomar una decisión específica, aunque al padre que tuvo que ceder, aun teniendo la buena fe de aceptar de buen grado, le sigue costando aceptarlo a pesar de asumir que lo hace «por el bien del hijo».

Lo que los padres no tuvieron en cuenta a la hora de gestionar esta contradicción es que el hijo percibe que para uno de ellos está en una buena escuela y para el otro existe una mejor. Este sentimiento se apodera de él y expresa la contradicción de los padres, cuando va la escuela se siente feliz porque es la escuela que eligió su padre, pongamos por caso, y a la vez se siente mal porque no es la escuela que deseaba la madre, con lo cual, si la aprovecha, está traicionando su deseo.

Cuando los padres pueden encarar la situación, aun teniendo que hacer una elección, pueden conversar con el hijo, mostrarle las cartas que manejan en el asunto, y decirle que de esa cuestión se ocupan ellos, y que lo que tiene que hacer es aprovechar esa escuela que de momento es la mejor para él.

Diríamos que tras esta falta de consenso se encuentra el empuje de las culturas de las familias de origen, el deseo de seguir perteneciendo a ellas, sintiendo la buena conciencia que tranquiliza el alma, y la dificultad de asumir la mala conciencia que implica crear una

cultura nueva, resultado de una nueva situación familiar que padre y madre han constituido al juntarse y traer un hijo a la vida.

Vinculación con la biografía académica de uno de los padres

Tenemos un alumno, pongamos por caso, que durante sus primeros años de escolarización ha obtenido resultados académicos aceptables. Llegado a una cierta edad, imaginemos a los 13 años, una vez iniciada la secundaria obligatoria, llega un día a casa con siete suspensos, sin que nadie tuviera la menor impresión de que eso pudiera suceder.

Por supuesto, este tipo de situaciones puede deberse a multitud de circunstancias, algunas muy lógicas o simples, como el hecho de haber cambiado de grupo de amigos, ir a un centro nuevo, un cambio de domicilio, por circunstancias de salud de los padres, por un desengaño amoroso… Sin embargo, nos encontramos con algunos casos que son muy significativos. En una entrevista con los padres se nos ocurre preguntar cómo fue su historia académica, si sucedieron hechos especiales, y, como quien no quiere la cosa, el padre dice que cuando él tenía trece o catorce años tuvo que dejar de estudiar porque su padre se quedó sin trabajo a causa de una enfermedad y él tuvo que ayudar a la subsistencia de la familia.

Tan grande es el corazón del hijo, alberga tanto amor y tanta fidelidad al padre, que ha programado, de una forma totalmente inconsciente, un reloj especial que cuando llega la edad correspondiente ¡comienza a fracasar en sus estudios! La frase del hijo es: «¡yo como tú, papá!». Cuando el padre se da cuenta de la dinámica tiene que decirle: «cómo me satisface que te parezcas tanto a mí, nunca había imaginado que me tenías tanta estima, y ahora, que son tiempos diferentes, mi deseo es que sigas estudiando, ¡y que tengas mucho éxito, por favor!». Así, el asunto queda resuelto.

Querría decir algo más al respecto de ese reloj imaginario. Pongamos que tenemos un reloj biológico, que forma parte de la estructura interna de la que hemos hablado en otros momentos. Ese reloj nos impulsa hacia el crecimiento, hacia el desarrollo, el aprendizaje y la maduración. Sin embargo, a su lado funciona otro reloj, con otras coordenadas, en este caso en forma de emoción inconsciente, pero con una información precisa: mi padre dejó de estudiar a los trece años, mi abuelo y mi bisabuelo murieron con 45 años… Si no distinguimos esa información significativa en nuestro sistema familiar, resulta difícil desprogramar este tipo de reloj. La experiencia nos demuestra que, con humildad y respeto, se puede conseguir. El genograma puede ser una de las herramientas más valiosas en este sentido.

Huelga decir que, cuando los padres se percatan conscientemente de estas implicaciones, la posibilidad de cambiar su signo desfavorable hacia una dinámica mucho más funcional y provechosa resulta muy accesible, y tiene un buen pronóstico. En los tres aspectos que se tratan a continuación se requiere un proceso más laborioso, que a menudo supera el tipo de conversación que se puede generar en el contexto escolar, y que suele necesitar una derivación hacia un contexto de acompañamiento más terapéutico.

Triangulaciones de los hijos ante conflictos abiertos entre los padres

¿Qué pasará con un niño que está muy pendiente de un conflicto mantenido durante mucho tiempo entre los padres? Quizás es un conflicto por el poder de la relación, por una manera de gestionar diversos asuntos, porque la convivencia se ha hecho insostenible y planea una separación sobre la pareja, o se da una separación de hecho aunque se mantenga la convivencia… Los motivos pueden ser múltiples, y con muchos matices. El caso es que este niño, cuando está en la escuela, tiene puesta su atención en casa, donde ha dejado asuntos sin resolver.

Siguiendo lo que suele explicar Mercè Traveset a la hora de distinguir entre la relación y el vínculo, en este sentido es muy importante que los padres puedan ocuparse de todos estos posibles conflictos de manera que el hijo no sienta que el vínculo entre ellos está en peligro. Un hijo puede entender, a partir de una cierta edad, que sus padres se separen, pero la condición para poderlo llevar de manera que no quede implicado en el conflicto, vendrá determinada por el hecho de que los padres transmitan con claridad el mensaje de que él no tiene nada que ver con este problema (cuando los padres se separan todos los hijos creen que es por culpa suya, y que están capacitados para hacer que vuelvan a juntarse), y que el amor que los unió como padres, y le tienen a él como hijo, en él se mantendrá intacto para que se sienta querido y acompañado en todo lo que necesite.

Aún existe poca conciencia en relación a estos hechos. Muchas de las dificultades que los alumnos manifiestan en su escolarización tienen que ver con circunstancias de este tipo. Si somos capaces de aumentar este nivel de conciencia, muchas de estas dificultades disminuirán en intensidad y efectos colaterales.

Fragilidad ante la vida de uno de los progenitores

En este caso estamos hablando de palabras mayores, ya que la tendencia profunda de los hijos, en su amor por sus padres, les lleva a cuidarlos, y la frase que brota de su alma en este tipo de situaciones es: «¡lo hago por ti, padre/madre!».

Si nos preguntamos qué entendemos por fragilidad ante la vida podemos imaginarnos un ejemplo. Al padre de un alumno se le murió su padre cuando él tenía cinco años. Una parte de su corazón quedó congelado a causa de esta emoción, y aunque la vida siguió, cuando nace su hijo este siente que el padre está mirando hacia otro lado, que lo mira a él pero que hay algo detrás que cautiva su atención. Sin decir palabras, sin transmitir informaciones, como si de una dinámica oculta se tratara, el hijo tiende a ocuparse del dolor del padre, y se centra en la historia del abuelo muerto prematuramente. Entonces, no es difícil imaginar que este niño, cuando está en la escuela, incluso en otros contextos de vida, está muy ocupado ejerciendo su labor de cuidador y compensador de la pena del padre, y no podrá aprovechar totalmente lo que estos contextos le puedan ofrecer.

En este caso, hay una opción más favorable: que el padre, o los adultos que están a cargo del niño, tomen conciencia de este tipo de vivencias, para que de esta manera el hijo no tengan que cargar con ellas a lo largo de su vida, especialmente en una etapa en que necesita toda su atención y recursos para desarrollar las habilidades y competencias inscritas en su estructura biológica.

Tendrá que pasar un poco de tiempo para que veamos, con más claridad, que todo lo que ha sucedido en nuestro sistema familiar es información disponible para todos los miembros del sistema. Esa información –la muerte prematura de un abuelo, un movimiento interrumpido de la madre con su propia madre, que le dificultará tomarse la vida tal como le vino dada…– trabaja dentro del sistema como una especie de proceso de compensación que lo pone todo patas para arriba. A medida que esta mirada de la pedagogía sistémica se vaya extendiendo, los educadores seremos más sensibles a las situaciones por las que pasan los alumnos y, sin inmiscuirnos en la historia de la familia, que no es nuestra tarea, desarrollaremos una forma de estar que los tranquilizará, y abrirá vías de derivación para una mejora de la vida de los padres y de todo el sistema.

Secretos familiares y asuntos de peso en algunos de los sistemas de origen de los padres

Aquí sí nos topamos con uno de los huesos duros de roer de todas esas posibilidades que estamos analizando. A veces hay informaciones tan dramáticas en los sistemas familiares que no puede hablarse de ellas de ninguna de las maneras, todos los permisos están negados, y eso depositará un gran peso en el contexto familiar. Finalmente suele ser un hijo, nieto o bisnieto quien se acabe ocupando de ese asunto, pero con el agravante de que es una información sin cara, sin referentes, sin ningún elemento que lo pueda vislumbrar, debido al hermetismo con que se lleva la situación.

Algunas veces vienen a la escuela familias que nos explican muchísimas cosas, pero cuando acabamos la entrevista nos quedamos con la sensación de que no hemos hablado de lo que realmente era importante compartir. Otras veces vienen familias que dicen que todo está bien, y poco más. Si se trata de familias con hijos que muestran dificultades diversas, podemos imaginar que hay informaciones importantes que no pueden compartir, incluso informaciones que bien podría ser que los padres no tuvieran. Hay que trabajar con mucha sensibilidad en estas situaciones para no ponernos en un lugar que no nos corresponde.

En estos casos la información que hay que transmitir al alumno es simplemente: «yo miro lo que tu corazón está mirando, y solo soy el maestro, la maestra, estoy disponible, y respeto profundamente lo que hay en tu familia, y cuando estás conmigo me ocupo de ti en su nombre». No es fácil para los educadores gestionar este tipo de situaciones. Poco a poco iremos desarrollando una capacidad de percibir, de mirar y de intervenir que se ajuste a lo que se requiere en cada caso, y a lo que nos es posible hacer desde la escuela o desde los espacios de acompañamiento.

Competencias y actitudes que los docentes tenemos que desarrollar para crear puentes eficaces de respeto y de confianza con las familias

A lo largo del capítulo se han ido viendo diferentes aspectos que tienen que ver con el enfoque y las circunstancias que hacen de la relación familia-escuela una temática compleja. En este apartado me gustaría resaltar algunos aspectos que, traducidos en

forma de competencias y actitudes que debe desarrollar el profesorado, nos permitan encarar las situaciones con más probabilidades de éxito.

El lenguaje analógico y la capacidad de escucha

Los educadores tenemos que dominar tanto lo que nos muestra el lenguaje digital –es decir, lo que tiene que ver con el contenido de las palabras, muy diferente del lenguaje analógico, que tiene que ver con elementos referenciales del lenguaje, como la entonación, la intensidad, y también con la postura corporal, la mirada, la gestualidad–, como saber descubrir las perlas de las palabras escondidas en cáscaras de verborreas bien intencionadas. Casi podemos asegurar que un buen análisis de dimensión comunicativa nos servirá de mucho a la hora de conducir una dinámica de relación con los padres, y no solo con ellos. Para poder desarrollar esta competencia es necesaria una actitud de escucha activa.

La gestión de las emociones

En el manejo de la comunicación, y en especial cuando se trata de algo tan preciado como los hijos, las emociones suelen estar a flor de piel. A ningún padre o madre le gusta escuchar que su hijo tiene problemas o que no tiene un buen rendimiento escolar.

Hay un concepto de Igmar Salzberger que ella denomina «filtro emocional». Los profesionales que acompañan procesos de crecimiento han de tener la capacidad de recibir las informaciones emocionales que se manejan en la relación para que, en el caso de que se produzca mucha intensidad emocional, sean capaces de filtrar esas emociones y devolverlas al interlocutor, de manera que este, al volverlas a escuchar con esa intermediación, perciba que algo ha cambiado en su forma de sentir.

Aprender a distinguir: nada es personal

Hay que darse cuenta, aprender a distinguir qué es lo que nosotros llevamos a la relación y qué es lo que lleva la otra persona. En un primer momento lo más importante es considerar que lo que el otro nos muestra no es personal, no tiene nada que ver con nosotros. Cuando un padre viene enojado a la escuela y nos culpabiliza de algo que le ha pasado a su hijo, o nos critica por alguna circunstancia, hemos de entrar en una frecuencia que nos permita detectar que ese enojo, esa crítica, va más allá de nuestra intervención, y que lo que lo alimenta es algo propio y peculiar de la historia de ese padre, o de la necesidad de mostrarse o actuar como un buen padre o madre.

Primero hay que tomar distancia de la confrontación y, después, conectar con el amor de ese padre hacia su hijo, aunque las formas lo traicionen. Si a esta actitud le añadimos la capacidad de escuchar en profundidad, y de conectar con el dolor, la buena intención, incluso podríamos decir con el amor ciego de ese padre, y utilizamos bien nuestro filtro emocional, en pocos minutos la situación dará un giro importante y podremos empezar a conversar sobre el asunto que el padre trae.

También es cierto que la forma en que nos afecte este tipo de situaciones nos da una información significativa de lo que a nosotros también nos toca revisar, y entonces pasamos de la secuencia de que nada es personal a una más compleja que nos dice que, en parte, todo es personal. Aunque pueda parecer complejo, y de alguna forma

paradójico, esta reflexión nos abre las puertas a muchas posibilidades de mejora a la hora de establecer la relación con las familias, y también con los alumnos, y nos hace más competentes a la hora de manejar situaciones relacionales estresantes o conflictivas.

Contextualizar, ser historiadores y geógrafos

En el contexto se encuentra la información relevante de lo que sucede en una situación determinada. Si nos embarcamos en hipótesis tempranas o nos dejamos llevar por informaciones que se sustentan en opiniones y expectativas, nos meteremos en un circuito del que nos resultará complicado salir.

Ser buenos contextualizadores significa convertirnos en expertos historiadores y geógrafos. Los movimientos en el territorio, cuando se dan casos de inmigración, o de cambios de domicilio por circunstancias especiales, tienen un peso importante en la vida de las personas y en las resonancias de sus corazones, que a menudo quedan atrapados entre dos aguas; la parte que se quedó en el territorio de origen, y la añoranza, la frustración y la inquietud que eso comporta, y la parte que se instala en el nuevo lugar donde vivir, en el que de alguna manera siente que no tiene permiso parar implicarse. Todo esto se convierte en estados emocionales que generan mucha incertidumbre.

La historia de las familias, los acontecimientos por los que han pasado, sus vicisitudes, asuntos que fueron trágicos, que se quedaron sin resolver… dejan una huella imborrable en cada persona. Compartir con las familias aspectos relevantes de estos hechos, en la medida que tengamos permiso y sea conveniente, permitirá entrar en un registro de comunicación que no se consigue sin atenderlos. No se trata de escudriñar en la vida de los padres, sino de mostrar interés por aquello que ha marcado su vida, y ayudarlos a mirar de una manera que quizás les facilite una comprensión del papel que todo eso puede jugar en la relación con sus hijos, y las repercusiones que, a su vez, pueden tener en relación a su escolarización.

La escuela, en un sentido amplio, no solo es el marco de la relación con las familias, sino también con los alumnos, incluso me atrevería a decir con los propios docentes como tales, sino que tiene que ser un espacio donde se puedan construir biografías de vida, un espacio de comunicación en el que se puedan narrar los acontecimientos que ejercen una gran influencia en nuestra vida. Cuando generamos estas narraciones podemos aprender a distinguir; y de ahí a darles un sentido solo hay un pequeño paso, tal como habitualmente nos muestra Boris Cyrulnik en sus libros.

El reconocimiento

Siempre me ha impactado la definición de Humberto Maturana de lo que para él es el amor: «el reconocimiento del otro como legítimo otro en convivencia con uno». Me sumo a esta mirada en que el reconocimiento es la base del amor, y me parece una idea muy bella sostener una relación amable, generosa, comprensiva y compasiva con las familias de nuestros alumnos, a partir del reconocimiento exquisito, y no negociable ni condicional, de sus padres. Más allá de cómo se muestre, se exprese, piense y actúe un padre o una madre en relación a la escolarización de sus hijos, si soy capaz de

reconocerlos como padres dignos, habré dado el primer paso para que se abra una puerta de comunicación efectiva con ellos.

La actitud de reconocimiento se basa en la capacidad de salir del juicio, por un lado, y en el hecho de poder descentrarnos de nuestras propias expectativas, cosa que desde este enfoque de la pedagogía sistémica llamamos tener mala conciencia. Solo podemos avanzar en la comunicación, especialmente cuando se trata de situaciones de una cierta complejidad, si somos capaces de tolerar y gestionar la mala conciencia.

La confianza

Poco hay que decir de la confianza porque sabemos muy bien que está en el epicentro de cualquier proceso de cambio y de cualquier dinámica de acompañamiento. En primer lugar, debemos confiar en nosotros mismos, en segundo lugar, confiar en los recursos que tienen los padres y, por descontado, confiar en los recursos de los alumnos. Además, podemos añadir la confianza en las competencias de nuestros colegas y del sistema educativo en general. Cuando el corazón se conecta con la confianza, la vida fluye de una manera impresionante.

La dimensión transgeneracional

Aquí radica una de las contribuciones más importantes de la pedagogía sistémica. Trataremos extensamente de ello en la Parte III del libro, cuando hablamos de los vínculos generacionales.

Autoridad y límites

Los maestros nos ganamos la autoridad, que forma parte de nuestro trabajo, si estamos bien ordenados. Para poner límites en el aula, para definir claramente cuál es el lugar de los padres en el contexto de los centros educativos, tenemos que hacerlo desde la autoridad que nos confiere nuestra profesionalidad, que debe ir acompañada, sí o sí, de una autoridad amorosa tomada de nuestro propio sistema familiar. Si no acepto que mi padre «es una autoridad para mí», cuando tenga que poner en marcha mi autoridad posiblemente no tendrá fuerza y, fácilmente, se convertirá en autoritarismo, o incapacidad para gestionar los grupos.

La aplicación de los órdenes de la ayuda

En relación con las familias, los órdenes de la ayuda de Bert Hellinger nos serán de gran ayuda:

- Hay que acompañarlos en lo que realmente necesitan y no tanto en la expectativa que nosotros tenemos de lo que necesitan, o en relación a lo que a veces se nos pide o exige. Hemos de hacer lo que las circunstancias nos permitan, no más allá.
- En ningún caso debemos, ni podemos, sustituir a los padres en nuestra relación con los alumnos.
- Nuestra relación con las familias no es de carácter personal, sino profesional. Eso no impide establecer un buen vínculo.

- Aquello que resulta difícil de gestionar en el contexto de la familia, y que nosotros podemos llevar en nuestro corazón, sin pretender cambiar nada específico, ejercerá una buena influencia en la dinámica de ese contexto familiar.

La esperanza y la resiliencia

Sabemos muy bien, por todo lo que nos han legado los grandes autores sobre la resiliencia, que una actitud respetuosa y de reconocimiento hacia los alumnos favorece sus procesos resilientes. Cada vez que ofrecemos soporte a un alumno, que le ayudamos a ver el brillo de su alma, que valoramos el talento que tiene para ciertas cosas, que miramos en la dirección que él está mirando, sin juzgarlo…, estamos dejando una huella imborrable que acabará realizando una muy buena función en su vida presente y futura.

La resiliencia basa uno de sus principios en la generación de sentidos. Cuando un niño puede encontrar un sentido a lo que le está pasando, puede empezar a cambiar el peso de la situación que vive, que puede ser más o menos dramática. La pedagogía sistémica es, en buena parte, una pedagogía del sentido, lo cual se convierte en un soporte extraordinario para el desarrollo emocional de los alumnos, que se manifestará en un mejor nivel de rendimiento escolar. Si la escuela se centra en los síntomas, y los fija como problemas, se aleja ostensiblemente del sentido, ya que focaliza la atención en lo que no funciona, en lo que falta, y desde esa perspectiva los alumnos se sentirán más presionados.

La resiliencia les ofrece la mano de la esperanza. La vida es extraordinariamente potente y siempre nos pone delante las mejores oportunidades para seguir avanzando. Todos los niños nacen enfocados al éxito, y todos los niños, a pesar de las dificultades con que se encontrarán en la vida, tienen oportunidades para seguir adelante en una buena dirección. Los docentes, en representación de los padres, podemos tener un papel importante en ese sentido.

Reconciliar

Aún hoy día existe cierta tendencia a establecer una fuerte polaridad entre escuela y familias. Ya sea debido a la experiencia de escolarización de los padres, o a los temores de los maestros a perder su espacio de control dentro de la escuela, o a cualquier tipo de resistencia que se dé entre las dos partes, se producen situaciones de tensión que suelen acabar en un repliegue por parte de los docentes, y de desconfianza por parte de las familias.

La escuela es un lugar privilegiado para reconciliar situaciones que han quedado separadas, cuando tienen que ver con el desarrollo de las necesidades y competencias de los alumnos. En el día a día de la vida de la escuela, de lo que sucede en las aulas, se producen centenares de situaciones en las que se puede poner en marcha esta actitud.

Algunas conclusiones

- Las frases que lo curan todo: gracias, por favor, sí. Bert Hellinger nos ha regalado tres frases, muy cortas, de una profundidad extraordinaria, que aplicadas a la relación con las familias tienen un efecto muy favorable:
    - Gracias por confiar en mí y en la escuela y dejar a mi cargo a vuestro hijo, conmigo está seguro, y mientras esté con nosotros lo cuidamos y le damos soporte en vuestro nombre.
    - Por favor, miradme con buenos ojos, a mí y a todo el equipo profesional del centro, para que pueda llevar a cabo mi labor como educador de la mejor forma posible; ese es mi deseo y mi dedicación.
    - Sí, tal como es él, tal como sois vosotros y vuestra familia, para mí está bien, yo solo soy el maestro, la maestra, y me ocupo exclusivamente de la tarea que me ha sido encomendada.

Cuando una familia escucha estas frases, su resistencia se convierte en permiso, su ansiedad se transforma en confianza y su corazón se sintoniza de forma que se pueden generar puentes de comunicación que tendrán repercusiones muy favorables para los alumnos.

Nadie tiene el destino de otro en sus manos: asentir

Como educadores, como profesionales que acompañamos procesos de distinta índole, tenemos el gran deseo de ayudar, de facilitar, de transformar… Sin duda todo ello con buena intención, pero a menudo eso no es suficiente. Puede ser que nuestras expectativas, o quizás las cosas de nuestra propia vida que querríamos cambiar, ya sea consciente o inconscientemente, quizás un exceso de celo o una actitud que muestra demasiados juicios, nos traicionen y nos hagan ver las cosas de una forma equivocada.

Cuando un bebé llega al mundo, en ese mismo instante, los padres pierden el control sobre su vida. Sin ninguna duda tenemos miles de cosas que poner en marcha para su bienestar y desarrollo, pero ninguna garantía de que todo funcionará de maravilla. Lo mismo pasa en el contexto de la escuela: ningún maestro tiene en sus manos el control del destino de un alumno. Cuando un alumno entra en el aula, o cuando cualquier persona que acude en busca de un acompañamiento llega a nuestro espacio de trabajo, podemos poner en marcha miles de posibilidades para facilitarle las cosas que afectan a sus aprendizajes y a su desarrollo, pero ninguna garantía de que se dará de la forma esperada o deseada.

El control nos saca de nuestro sitio y nos lleva por caminos que siempre se acaban perdiendo. La manera más efectiva de cuidar todos esos procesos tiene que ver con el nivel de aceptación, con la capacidad de asentir a las cosas tal como son en cada uno de los contextos de vida en que interactuamos. Aquello que le da una gran libertad a nuestra vida, para poder actuar de maneras muy diversas, surge de decir sí a lo que conlleva el propio vivir. Aunque parezca una paradoja, en el momento que asiento a lo que es, se empiezan a abrir posibilidades que, por querer controlarlas, no podía gestionar, o simplemente no podía verlas porque estaba cegado por mis propias imágenes.

Mirar con buenos ojos, mirar hacia la solución, a lo que nos puede fortalecer, ampliar la mirada

En los años que llevamos trabajando e investigando desde la perspectiva de la pedagogía sistémica, hemos tenido la oportunidad de comprobar que uno de los aspectos que mejor efecto produce en los contextos de comunicación, y en este caso hablamos de la relación con las familias, es el desarrollo de nuestra capacidad para mirar con buenos ojos a los padres, a sus hijos y también a nuestros colegas.

Mirar con buenos ojos no puede hacerse sin dejar de lado los juicios, especialmente el hecho, la tentación humana, de creernos mejores que el otro, de imaginar que porque nosotros tenemos más experiencia y recursos, podemos decirles a los padres como tendrían que ejercer de padres, para ser «buenos» padres.

Mirar con buenos ojos significa que hemos podido incluir todo aquello, y a todas las personas, que forman parte de nuestro sistema, familiar y profesional, en nuestro corazón. Mirar con buenos ojos, a partir de esa capacidad de incluir y de evitar el juicio, transforma la relación de manera tan evidente que una vez hemos conectado con estos efectos, ya no tiene marcha atrás. Esta transformación, lo hemos podido comprobar, se da en décimas de segundo, así de grande es su efecto.

Además, vinculados con el tema de la mirada tenemos dos elementos que considerar. Por un lado, enfocarnos a la solución, y a las cosas que nos fortalecen, tomando distancia del enfoque del problema, que genera círculos cerrados que no hacen más que alargar y, a menudo aumentar, las dificultades. ¡Ha pasado tal cosa!, de acuerdo, pero ya no la puedo cambiar; no puedo girar una llave para que lo que se ha convertido en un problema vuelva al origen y se haga, o se produzca, de otra manera. Lo que sí puedo hacer es ver de qué manera puedo resolverlo mejor, y la experiencia nos muestra, una y otra vez, que mirando en la dirección de las soluciones se generan posibilidades, creatividad y efectividad.

Por otro lado, también podemos concluir, sin riesgo de ir desencaminados, que todo esto nos lleva a ampliar la mirada, a tomar una cierta distancia de lo que nos pasa para ganar en perspectiva, profundidad y claridad. Ampliar la mirada nos facilita poder incluir todo lo que forma parte de un asunto, nos da más flexibilidad, nos ayuda a gestionar el ritmo de las interacciones, y facilita la complicidad del trabajo en equipo, y a buen seguro que muchas otras cosas significativas.

Mirar con buenos ojos, ampliando la mirada en la dirección de la solución, es una fuente inagotable de recursos para la mejora de la comunicación. Ese asunto que nos trae un padre o una madre en un momento determinado, que a veces vivimos como una confrontación, o como una falta de implicación…, se convierte en una oportunidad para compartir algo que redundará en la mejora de la escolarización de sus hijos, y que nos permitirá a todos nosotros crecer como profesionales, y como personas implicadas en este maravilloso proceso del desarrollo humano.

Ser agradecidos

Cuántas veces hemos escuchado desde la pedagogía sistémica una frase que, a pesar de su reiteración, nunca agota su potencial: ¡solo un corazón agradecido puede aprender! El

corazón se vuelve agradecido cuando aceptamos tomar lo que la vida nos ha dado, y respetamos la manera en que nos ha sido dado. Esta es una tarea que los adultos no podemos eludir, y un punto de partida para trabajar con nuestros alumnos, a quienes les resultará más soportable y rica la vida si podemos entrar en esa dimensión del agradecimiento. Sin duda, también sería bueno que fuera una tarea para los padres y las madres, ya que ellos son los principales garantes del bienestar, y del éxito escolar, de sus hijos; a pesar de que los centros educativos no pueden entrar en una dimensión más terapéutica, sí pueden dar soporte a las familias para que miren esa necesidad y derivarlas en el caso de que resulte oportuno.

La gestión de la mala conciencia

También sabemos, sin ánimo de repetirnos, que será complicado poner en práctica la aplicación de los órdenes del amor si no podemos gestionar nuestra mala conciencia. Es decir, sintiendo que no tenemos el permiso que necesitamos de nuestro propio sistema para mirar a una familia que actúa con sus hijos de una forma muy diferente a como se ha hecho en nuestra familia de origen, de manera que, mirando con buenos ojos aquello que en mi sistema ha resultado difícil de aceptar, o inadecuado, aquella pueda sentir que no dejará de pertenecer a la escuela.

Un corazón sin fronteras

Cada vez son más las voces que hablan del amor como el factor intrínsecamente humano que nos ha permitido desarrollarnos como especie de una manera tan relevante. Podemos imaginar el corazón como el espacio metafórico que gestiona el amor, y tenemos que imaginarlo como un lugar sin fronteras, donde hechos y personas puedan circular libremente sin tener que pagar peajes, impuestos o someterse a condiciones específicas que puedan limitar ese movimiento libre.

Marianne Franke nos dice que cuando estamos en el aula mirando a nuestros alumnos, podemos ver detrás de cada uno de ellos a su familia, y nosotros también traemos a la nuestra a este espacio de interacción, un espacio que puede llegar a ser sagrado. Si lo conseguimos se crea un clima increíblemente poderoso para gestionar todos los aprendizajes que se darán en ella. Para que podamos generar una imagen auténtica de que eso es lo que sentimos y vemos, tenemos que hacerles un sitio en nuestro corazón, ya que si no es así, y lo hacemos con un propósito racional, no producirá ese buen efecto.

Ella misma nos ha dicho muchas veces que lo que lleva un maestro al aula es la alegría para vivir. Para que podamos sentir esa alegría, auténticamente, el que tiene que estar alegre es nuestro corazón. Eso es algo que no puede hacerse a través de una buena intención; se siente o no se siente. El corazón es ese lugar tan amplio en el que todo y todos caben.

Si hacemos de nuestro corazón un territorio sin fronteras tenemos la posibilidad casi absoluta entre la escuela y las familias de que se genere un vínculo de confianza, en un marco de comunicación significativa, que dará como resultado el bienestar y el aprendizaje de los alumnos. En el sistema educativo tenemos el reto de conseguir buenos

resultados académicos, de generar situaciones altamente favorables para el desarrollo intelectual, respondiendo a la demanda social de la que somos depositarios, y al encargo de las familias.

Este reto va incluso más allá si imaginamos que los alumnos que están ahora en nuestros centros tendrán que resolver asuntos muy complejos, que ahora desconocemos en buena medida, utilizando recursos que no podemos ofrecerles en su totalidad. Armonizando nuestras capacidades como humanos, a partir de la influencia del corazón y su conversación continua con nuestra parte racional, posibilitaremos una gran confianza en sus recursos, que les ayudará a transitar con más fluidez por los grandes retos de su vida, y de la de todos nuestros congéneres.

Con amor y respeto para todas las familias, en aras del éxito.

4. La tutoría desde la visión sistémica multidimensional

Mercè TRAVESET

Todos conocemos la importancia de la labor tutorial: es la tarea que más nos conecta con el arquetipo del pedagogo, del artesano, del padre y la madre enseñando a su hijito a moverse por la vida.

Según el diccionario de la Real Academia Española, *tutor* es:

1. m. y f. Persona que ejerce la tutela.
2. m. y f. Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura.
3. m. y f. Defensor, protector o director en cualquier línea.

Etimológicamente, en latín el verbo *tueri* significa «escuchar, observar». Encontramos esta palabra, *tutor*, asociada también al palo o la caña que se pone paralelo a los árboles, sin tocarlos, sino al lado, dándoles soporte, acompañándolos.

En la escuela los tutores son los representantes de los padres para guiar a sus hijos cuando ellos no están.

Podemos preguntarnos quiénes han sido nuestros tutores, y qué hemos aprendido de cada uno de ellos. Esta es una actividad para hacer como maestros y también con nuestros alumnos. A un nivel más profundo son nuestros registros y referentes. En ciertas ocasiones nos podemos preguntar qué nos diría tal persona ahora y podemos obtener respuestas sorprendentes; forman parte de nosotros, pueden ser nuestros consejeros internos; seamos conscientes o no, tenemos grandes conversaciones internas con nuestros referentes: padres, madres, maestros, etc.

Desde el enfoque sistémico, la tutoría es una herramienta muy poderosa para poner el énfasis en los elementos relacionales de la educación y poder ponernos en contacto con las fuerzas que operan en los sistemas familiares que favorecen el aprendizaje.

El tutor interviene con muchos sistemas: la institución, la familia, el grupo de alumnos y el alumno individual.

El tutor y la institución

Hay que tener presente que el tutor siempre representa a la institución, no es un ser aislado, forma parte de un grupo de profesores. Lo que comunique a los padres o a los alumnos siempre es un mensaje procedente del conjunto de profesores a los que él representa.

Sus funciones están descritas en la ley de educación y su firma tiene poder administrativo. Eso le confiere un valor de figura referencial y responsable ante las

familias y ante los demás profesores que intervienen con un grupo de niños. Firma las actas de evaluación, así como los boletines de notas o informes de los alumnos. De alguna manera es el que comunica y pone por escrito el aprendizaje y el comportamiento de los alumnos.

El tutor ha de ponerse en el orden que le corresponde respecto a los tutores de los años anteriores. Es importante para los alumnos y para las familias que haga ese puente, dándole un lugar, conociendo su nombre y haciendo el traspaso de información. Eso ayuda a la familia y a los alumnos, es una continuidad en la cadena, da fuerza y seriedad a su tarea.

En relación a los otros profesores que intervienen en el aula, tiene que asumir también el liderazgo de una forma clara y en orden. Sería importante que, a principio de curso, se presentase todo el equipo de profesores a los alumnos. Para ellos es muy importante sentir que están en orden y que van todos a una.

El tutor tiene que estar al corriente de cualquier eventualidad de su grupo. Si bien cada profesor es responsable de la marcha de su aula, es importante que actúen conjuntamente con el tutor o la tutora.

En el caso de profesores sustitutos, el tutor les acompañará en su proceso de aterrizaje en el aula y les asesorará sobre aspectos de la marcha del grupo, tanto a nivel del currículum como de la dinámica, así como de aspectos relevantes a nivel relacional o de algún alumno en especial. Esta tarea debe llevarse a cabo también con los monitores del comedor y demás personal de la escuela.

Es fundamental que el tutor visualice que tiene detrás a la familia, por descontado, y al equipo directivo apoyando su trabajo. Cualquier intervención específica (psicólogos, logopedas, etc.) que se lleve a cabo con los alumnos de un grupo, tiene que darse a conocer al tutor del mismo. Lo contrario sería saltarse el orden.

El tutor y las familias de sus alumnos

Este es un aspecto clave, como hemos remarcado en el capítulo anterior.

Os mostramos una cita de Bert Hellinger en uno de sus talleres sobre la relación entre padres y maestros:

> Querría decir algo sobre la relación de padres y maestros: primero van los padres, después los niños y después los maestros, este es el orden. Los padres confían los niños a los maestros y estos representan a los padres delante de los niños. Solo pueden hacerlo si los padres son respetados desde lo más profundo. Cualquier maestro que se considere mejor que los padres ya ha perdido.
>
> Un niño quiere a sus padres, sean como sean, y no al maestro; primero quiere a sus padres, después al maestro, si este aprecia y respeta a sus padres. Muchas veces tenemos la extraña idea de que nuestra familia es la correcta y de que aquello que es válido en la nuestra, es válido para todo el mundo. En realidad nuestra familia es una entre millones, y todas ellas son buenas y correctas, y a la vez muy diferentes. Este es el primer hecho que debemos reconocer: que las diferentes familias son todas válidas y todas las culturas también, son todas formas de existencia y de realizaciones humanas y es muy importante que el maestro respete eso en cada caso. Es necesario que en parte se olvide de sus valores y principios, para poder reconocer los valores de los padres. Esta actitud le permitirá aportar sus conocimientos y encontrar la confianza de los niños estando al servicio de los padres, así puede complementar y completar el trabajo de los padres.

La pedagogía sistémica supone hacer todo un trabajo de nuestras actitudes, valores, creencias y de nuestra forma de comunicación lógica y analógica. En la comunicación humana un tanto por ciento muy elevado está formado por los componentes analógicos, que es por donde circula la información inconsciente, lo que sentimos, lo que creemos, lo que pensamos; eso puede dar lugar a mensajes muy contradictorios: nuestras palabras transmiten un mensaje, pero nuestras actitudes, miradas, gestos están transmitiendo otro. Estas paradojas crean muchas discordias en la comunicación humana y por lo tanto en la interacción entre las personas, llegando a bloquear o a frenar el aprendizaje, en el caso de una escuela, o a crear una mala dinámica entre la escuela y la familia.

Herramientas y estrategias para mejorar la relación con las familias desde la pedagogía sistémica

Como tutores y maestros debemos tener claro que un alumno siempre será leal a su familia de origen. Eso quiere decir tener una visión sistémica, ver al alumno como un elemento de un sistema familiar que tiene sus propios valores, reglas y referentes. La escuela es otro sistema que tiene sus propios valores y reglas y no siempre coinciden con los de la familia.

El alumno puede sentir una gran confusión e inseguridad cuando entre la escuela y la familia no existe un puente, entonces cada uno le dice una cosa diferente, lo cual tiene graves repercusiones en su aprendizaje. Por lo tanto, construir un puente basado en el respeto mutuo y la confianza es el primer objetivo de toda entrevista o contacto con los padres.

El tutor debe mirar a la familia del alumno respetando sus características, sean las que sean. Los padres, abuelos o quienes cuidan del alumno son los primeros responsables de su educación.

La escuela está en segundo lugar, los padres le ofrecen la confianza para que eduque a sus hijos, y tenemos que reclamar esa confianza, sin ella no podemos hacer nuestro trabajo, ya que no tenemos ninguna autoridad ante el alumno.

Los tutores nunca deben ocupar el lugar de los padres, su sitio está al lado de los padres y, en todo caso, nuestra labor es continuar la educación de sus hijos.

De esta manera puede establecerse una comunicación efectiva y la familia y la escuela miran al mismo lado: EL ALUMNO.

Entrevista con las familias

Los objetivos básicos de toda entrevista son:

- **Conectar con la familia**. Establecer un puente y crear alianzas entre dos sistemas diferentes, con objetivos comunes, desde el respeto y la confianza mutua, asumiendo el lugar que nos toca, nuestras funciones y límites.
- **Tener clara la meta u objetivo de la entrevista particular**, por qué nos reunimos. Es importante explicar este objetivo en cada momento, por ambas partes.

- **Dar el lugar que corresponde a la familia y la responsabilidad en la educación del hijo.**
- **Fortalecer la familia**, nunca debilitarla.

En una entrevista inicial, si es la primera vez que los padres van a la escuela, sería aconsejable que los reciba alguien del equipo directivo, además del tutor con quien tendrán una relación más frecuente. Si es una reunión de inicio de curso, es muy importante el traspaso de información de un tutor a otro en el caso de que haya cambiado, y hacer referencia ante los padres a esta persona y a la información que nos ha facilitado, con el fin de asegurar que no se produzca un corte, sino una continuación, ya que eso proporciona seguridad a los padres.

Estrategias para mejorar la comunicación con las familias

- Convocar siempre al padre y a la madre y aunque no puedan venir hacemos referencia al ausente, le damos un lugar a él o a ella: ¿qué diría?
- Disposición espacial, sentarse cerca, en una mesa redonda a ser posible. Cuidar el ambiente, la luz, la temperatura, el espacio, la decoración, etc.
- Disponibilidad temporal, es importante no tener prisa. Si queremos que los padres se relajen y el sistema se manifieste, tenemos que disponer de un tiempo, como mínimo una hora.
- No empezar nunca con una actitud culpabilizadora y hostil. Comenzar con una pregunta abierta. ¿Cómo lo ven ellos? Escuchar lo que piensan de su hijo, no solo como alumno sino en general (ellos conocen unos aspectos que nosotros ignoramos y al revés).
- Permitir que exterioricen su malestar, sin emitir juicios. Identificar cuáles son sus actitudes, sus sentimientos respecto a la situación de su hijo (impotencia, culpan al centro, se culpan entre ellos, niegan el problema, idealizan al hijo, etc.).
- Mirada sistémica, empatía: «Os respeto con todo lo que traéis.» Expresar lo que nos parece haber captado de sus palabras (repetirlo con otras palabras, por ejemplo: parece que usted no sabe qué hacer, está muy preocupado/a, enfadado/a…).

Con esta primera actuación queremos conseguir que la familia se sienta escuchada, aceptada, comprendida: eso disminuye culpas, abre canales de comunicación para no sentirse juzgados. No implica que estemos de acuerdo con sus planteamientos.

A partir de ahí empezamos a expresar nuestra opinión sobre el alumno/a teniendo presente:

- Empezar hablando de los aspectos en los que estamos de acuerdo.
- Expresar los aspectos en los que tenemos otra opinión, justificándolo.
- No enfocar solo los aspectos académicos negativos.
- No perder de vista la globalidad de la persona.

- No confundir la parte con el todo.
- Intentar rescatar algún aspecto positivo del alumno.
- Hablar siempre teniendo presente que es un proceso, y no algo cerrado o que no se pueda transformar. Abrir siempre vías a la confianza y a la esperanza.
- Manifestar la necesidad de trabajar conjuntamente, hacerles que se sientan útiles. «Os necesitamos para educar a vuestro hijo».
- Ir centrando cuál es el problema desde la ACEPTACIÓN del mismo por ambas partes.
- Establecer alguna pauta conjunta de actuación, definiendo las funciones de cada uno.
- Una vez establecido el pacto, informar al alumno y explicarle nuestro acuerdo, y aclarar lo que esperamos de él y las consecuencias positivas o negativas de su actuación (si es el caso).
- Establecer un seguimiento del contacto con los padres, vía agenda, teléfono y posteriores entrevistas.

Contexto familiar

Nuestro objetivo es abrirnos a conocer el sistema al que pertenece nuestro alumno y poderlo mirar con buenos ojos para ponernos en contacto con las fuerzas que puedan favorecer el proceso de aprendizaje, asentir y respetar sus lealtades y las realidades de su contexto.

El **genograma** es la herramienta que permite colocar al alumno en su sistema, si es posible incluyendo tres generaciones, situando a los vivos y a los muertos.

Preguntas que podemos hacer a los padres:

- ¿Quiénes forman parte de la familia? Padres, hermanos, hermanastros, etc.
- Si los padres han tenido otras parejas vinculantes y si tuvieron hijos. ¿Quiénes forman parte de la familia actual? Pareja, hijos.
- Si ha habido situaciones traumáticas en la familia: muertos, accidentes, suicidios, enfermedades graves, separaciones, divorcios, hechos de guerra.

En cada caso veremos qué nos está permitido hacer, hasta dónde podemos actuar, pero el permiso que sí tenemos es el de mirar con buenos ojos a las familias. Eso mueve una cantidad de energía inconsciente en la familia, pero sobre todo en nosotros, los docentes, y ese cambio de actitud opera de una forma muy poderosa y nos sitúa mirando hacia la solución, y eso fortalece a nuestro alumno, a sus padres y a nosotros como docentes, y sobre todo nos permite hacer lo máximo posible en cada caso.

Conclusiones

Al final de la entrevista y de la recogida de datos nos podemos preguntar si hemos percibido algún desorden en ese sistema familiar que puede estar afectando a nuestro alumno. ¿Hacia dónde están mirando? ¿Cómo miran a la escuela? ¿Cómo viven el

problema de su hijo? ¿Sentimos que se ha establecido un puente real de confianza? ¿Cuál es el obstáculo? ¿Cómo poner en práctica la solución? ¿Quién tiene que hacer qué? Trabajo en red.

Plan de actuación

Después de la entrevista hay que ver si tenemos que hacer algo específico y a quién corresponde hacerlo: tutor individual, equipo directivo, departamento de psicopedagogía, servicios externos, educadores, terapeutas, etc.

El tutor y el grupo de alumnos

Los alumnos esperan del tutor que los tutorice, que los acompañe, que los mire de otra forma. Ser tutor confiere un lugar y tanto las familias como los alumnos necesitan que esa función sea ocupada de manera clara y explícita.

Cada tutoría es un sistema dentro de la escuela y adquiere una idiosincrasia, un estilo y una energía determinada, el tutor es quien tiene que velar para que el orden pueda fluir, y para ello ha de:

- Velar por la inclusión de todos.
- Equilibrar los intercambios; todos son iguales y diferentes; cada uno tiene un lugar; cada uno va adquiriendo una conciencia de grupo con sus lealtades. Tienen que estar claras las jerarquías y los límites.
- Organización de espacios, horarios y tareas.
- Velar por los hábitos de cuidado del aula y del material, así como de la autoestima del grupo y la pertenencia.

Cada centro educativo tiene que elaborar su proyecto de acción tutorial,[1] según su propia historia y criterios sobre los temas que se quiere enfatizar.

Es importante que las actividades de tutoría sirvan para:

- Crear cohesión de grupo y pertenencia.
- Crear autoestima de grupo.
- Promover el autoconocimiento de cada alumno.
- Trabajar el currículum de valores y actitudes, la educación emocional sistémica.
- Introducir la visión sistémica, trabajar su lugar dentro de la familia y de la escuela.
- Trabajar hábitos saludables y de organización del aula y del grupo.

El tutor individual, un tesoro poco explotado

Cada alumno necesita encontrar su lugar en el aula y ser mirado por su tutor con su propia idiosincrasia y diversidad familiar, cultural, etc., y con su propio destino, sea el que sea. Necesita sentir que es respetado. Cuando eso sucede los cambios son

espectaculares, se establecen unos lazos afectivos, vinculares, que generan una red de soporte en todo el centro educativo. Ahora bien, es importante que el tutor tenga claro que lo que es importante es la relación humana, el soporte afectivo del alumno para generar confianza, ayudarlo a tomar decisiones, para mirar sus talentos, sus posibilidades, solo así fortaleceremos al alumno.

He visto algunos casos donde la tutoría individual es un «sermón semanal». Eso no sirve de gran cosa si no se produce la conexión entre el tutor y el alumno. Se trata de investigar qué es lo que enciende el motor, los ojos, el corazón de cada alumno, hay que investigar qué puede hacerle fuerte.

Para poder realizar de forma efectiva esa tutorización, si es un centro que valora la gran importancia de la tutoría, se pueden adoptar algunas medidas organizativas como la distribución de tutorías individuales entre todos los maestros, de manera que todos son tutores individuales. Esto sería más específico de un centro de secundaria.

Así, una clase con 30 alumnos tiene un tutor de grupo y tres tutores individuales. El tutor de grupo tiene unas funciones relacionadas con la dinámica del aula, actividades del Plan de Acción Tutorial, evaluaciones, etc., y los tutores individuales tutorizan unos 10 alumnos y pertenecen al mismo equipo docente, si es posible los que intervienen como profesores en el aula, se encargan de la relación directa con la familia del alumno y con el alumno, son su referente adulto en la escuela. Tienen una hora semanal en el horario no lectivo para esa tutoría con las familias y alumnos.

La relación entre el tutor de grupo y los individuales debe ser muy estrecha, el tutor de grupo también tiene su grupo de tutorandos individuales.

Con eso se consigue una vinculación estrecha entre los maestros, los alumnos y sus familias, lo que nos permitirá conocer de cerca sus contextos y actuar de forma conjunta. Ante cualquier problemática el tutor se puede poner en contacto con las familias o con los alumnos. Y para el maestro también es muy satisfactorio, ya que al tener pocos alumnos los puede conocer a fondo, es un objetivo alcanzable, permite el seguimiento de todos los alumnos y las familias se sienten muy atendidas.

En los centros donde se desarrolla esta experiencia se observa una mejora en el rendimiento y en la conducta de los alumnos, y los maestros comparten que ha mejorado mucho la relación e implicación de las familias.

1. Recomendamos la licencia de estudios de Maria José Monteagudo Serra «Aplicació de la pedagogía sistémica al plà d'acció tutorial d'un centre de secundària obligatòria» y el libro *Pensar con el corazón, sentir con la mente*, de Mercè Traveset, que incluye muchas actividades que se pueden llevar a cabo en tutoría.

5. La autoridad amorosa, un liderazgo sistémico y fortalecedor de todos los agentes educativos

Mercè TRAVESET

Podemos preguntarnos qué liderazgo es necesario para generar atmósferas convivenciales saludables. Un líder sistémico –y un maestro es un líder– es aquel que es capaz de leer los contextos en los que se mueve, ampliando la mirada a la multidimensionalidad de las personas: nivel mental, emocional, espiritual… intentando establecer una conversación respetuosa y amorosa con las personas que se encuentra (padres, compañeros, alumnos, etc.). Para eso necesita ser un profesional abierto, que gestiona la incertidumbre de lo que no comprende, necesita hacerse preguntas, tener la humildad de no juzgar y mirar con buenos ojos lo diferente.

La autoridad amorosa y el liderazgo desde la visión sistémica

Para abordar, desde la visión sistémica, el tema de la autoridad que hace posible ejercer el liderazgo en un centro educativo, en un aula o en un equipo de trabajo, podemos preguntarnos:

- ¿Qué nos sugiere la palabra *autoridad*?
- ¿Qué imágenes tenemos de la palabra *autoridad*?
- ¿Autoridad *versus* libertad?
- ¿Autoridad/autoritarismo?
- ¿Qué es la autoridad?
- ¿Qué diferencia hay entre poder y autoridad?
- Las claves de una buena autoridad.
- La escuela y la autoridad.
- Actitudes estratégicas para fomentar unas relaciones saneadas con la autoridad.

Vivimos en una sociedad bastante permisiva. En las democracias modernas hay una crisis de autoridad. Eso causa cierto desconcierto y a menudo impotencia sobre cómo actuar.

J. A. Marina dice que la autoridad se asocia a la derecha y la libertad a la izquierda.[2] Existe una gran confusión de términos que hay que aclarar:

- El poder asociado al autoritarismo: dominio del otro sin contar con el otro, que solo tiene que acatar. Es una relación donde el otro solo está al servicio de los intereses de uno.
- Una de las definiciones de la autoridad de los romanos: etimológicamente *autoritas* significa «aumento del pasado». Según los romanos tenía que ver con la fundación de algo que convertía en obligación para las generaciones futuras, lo que cada generación aporta se añade a la aportación anterior, como pasa con la constitución, etc.
- Cuando decimos «es una autoridad en la materia», atribuimos legitimidad, respeto, dignidad o excelencia a una persona o institución. Implica una evaluación del mérito, una capacidad de admirar.

El respeto a la autoridad instaura una relación fundada en la excelencia de los dos miembros que la componen, quien la ejerce y quien la acepta como tal. En este caso, la autoridad no es el ejercicio del poder, sino el respeto suscitado por la dignidad de la función. Y esta dignidad opera de dos maneras diferentes. En primer lugar, confiere autoridad a quienes forman parte de esa institución, para que puedan llevar a cabo sus tareas. Por eso los jueces, padres o profesores merecen respeto «institucional». Pero, a la vez, esa dignidad conferida por el lugar, les obliga a merecerla y a obrar en consecuencia. Podríamos decir que forma parte de su obligación profesional.

Como puede verse, el modelo conceptual de la autoridad nos integra a todos en un modelo de la excelencia y el mérito. Por eso todas las sociedades tópicamente igualitarias acaban rechazando la autoridad en este sentido, ya que les cuesta aceptar las distintas jerarquías de comportamientos y consideran que respetar a alguien desde ese lugar es una especie de humillación antidemocrática. Se instala así una democracia vulgar, basada en el poder, en lugar de una democracia noble, basada en la calidad y el respeto, y, por eso, tiene razón Marina cuando dice que «la crisis de autoridad es una crisis de la democracia».

La autoridad y el orden

En los sistemas humanos –familia, escuela, empresa, etc.– el orden es absolutamente necesario para que fluya la vida y la energía que los aglutina, y esté asegurada su funcionalidad. Las funciones son diferentes en cada sistema, pero la necesidad de orden es común en todos ellos. El desorden también es propio de todos los sistemas y está tejido a lo largo de sus respectivas historias, generando toda clase de síntomas y patologías hasta llegar, si es excesivo, a extinguir ese sistema. Por lo tanto, ordenar la mirada e identificar dónde está el desorden reinicia el flujo de la vida allí donde había quedado interrumpido.

En su trayectoria de vida cada persona ha ido construyendo imágenes y experiencias relacionadas con la autoridad. A unos les sugiere unas rejas, o una prisión, a otros les proporciona seguridad, otro puede percibirla como un punto negro que le produce escalofríos o le encoge el estómago.

Como podemos ver, entramos en la subjetividad, el mundo emocional y las memorias que cada uno ha ido registrando. La mayoría de esas memorias operan de forma inconsciente, de forma muy automática y rápida, cuando hemos de ejercer la autoridad o cuando tenemos que responder a una figura que «manda o lidera»; se dan respuestas bastante irracionales y que no siempre corresponden a la edad cronológica ni a la madurez esperada.

Además, la persona en cuestión ni se da cuenta, le parece que esa respuesta es la más adecuada según su propio criterio, y ciertamente lo es para ella, llegando incluso a matar como forma de ejercer «la supuesta autoridad o ejercicio del poder». Eso es lo que denominamos lealtad a su sistema, y puede ser fruto de algunos asuntos transgeneracionales: la lealtad a un padre militar, por ejemplo, o haber tenido un abuelo víctima de la guerra, puede generar en sus descendientes una rebeldía permanente contra la autoridad.

Ahora veremos un caso en el que se ven muy claras las lealtades a nuestros sistemas de pertenencia y a nuestra historia.

Pasó a la historia

Hace unos años tuve una alumna de 16 años que llevaba la cabeza medio rapada por debajo de la cabellera, que escondía esa parte rapada. Tenía un compañero *skin* que la maltrataba y me pidió ayuda. Al investigar un poco en su genograma y en sus ancestros, descubrimos que su abuelo fue un militar muy afín al régimen franquista; su madre había sido una rebelde de los años setenta y no quería saber nada de la ideología de su padre, vivió de cerca la lucha de los inicios de la democracia. Y mira por dónde, la nieta de quince años empieza a relacionarse con los grupos *skin*, *boixos nois*, se empareja con uno de ellos y se rapa el pelo. Con los compañeros del IES se sentía rara, excluida, nadie la entendía y utilizaba un argot *skin* totalmente aprendido de memoria, su estuche y su mochila eran auténticos estandartes, llenos de cruces gamadas y otros símbolos nazis. Por otro lado era una chica muy sensible, afectuosa y ella misma me decía: «Yo no entiendo por qué estoy con él si me maltrata de esa manera». Iniciamos un trabajo para investigar el sentido profundo e inconsciente de por qué actuaba así. Le dije: «Vamos a construir una hipótesis, si te sirve, bien y si no, no pasa nada.» Estudiamos su genograma y vimos que su madre no miraba con buenos ojos a su padre militar, ella comentó que era su abuelo querido y le dije: «Puede ser que lo que haces es para honrar a tu abuelo, por amor a él, le das un lugar y ese chico lo representa.»

Se puso muy seria, se echó a llorar, y dijo: «Pero mi chico me trata muy mal, yo así no puedo vivir, es un infierno.» Cogimos un muñeco que representaba al abuelo, y le propuse que le dijera: «Abuelo, te quiero tal como fuiste, seguro que viviste un infierno como el que yo vivo ahora, todo estuvo bien, hiciste lo que te tocó hacer, yo me hago cargo, mírame con buenos ojos si vivo bien, soy amada y me busco un compañero que me trate bien.»

«¿Tú crees que lo que me pasa tiene algo que ver con mi abuelo?», me preguntó. «Tu abuelo no sabe nada, pero su alma y la tuya sí, es una lealtad profunda a lo que él vivió. Tú naciste ya en plena democracia, en un contexto en el que la ideología de tu abuelo ya no estaba en el poder, y esos chicos *skin* son la memoria histórica de algo que sucedió hace muy poco y que ahora los mayores no pueden mostrar públicamente y nos lo muestran ellos, son comportamientos que corresponden a otra época.»

Entonces me dijo: «Es que cada vez que doy mi opinión y digo algo, él y sus amigos me dicen "Tú calla, eres una mujer y las mujeres a obedecer", me insulta y me dice que soy una inútil y al día siguiente me pide perdón y dice que me quiere mucho. Me vuelve loca. Yo quiero romper con él pero no puedo.»

Entonces le puse delante un muñeco que representaba a su novio para que le dijera: «Gracias por representar a mi abuelo en mi alma, ahora ya lo tengo a él y le doy un lugar muy grande en mi corazón.»

Se fue muy contenta, y al cabo de unos días me paró en el pasillo y me explicó que había roto con aquel chico, pero no sabía si aguantaría, ya que cuando la llama, ella recae.

Le dije que siguiera dándole las gracias internamente cada día por representar al abuelo y que ahora ya no lo necesitaba, porque ya había recuperado a su abuelo en el corazón. «Recuerda: tú eres leal al abuelo en tu alma, pero leal también a tu madre, que no quería ver eso, era una información que estaba prohibida para ti, excluida según lo que tu madre te decía, ella quería protegerte de todo lo que significó para nuestro país esa ideología, ella también lo hizo por amor. Ahora tú los miras a todos, con sus asuntos, y les concedes un lugar en tu corazón.» Ella añadió: «Mi madre está atacada porque estoy con este chico, no puede con eso y ella no sabe que me he rapado el pelo, por eso lo escondo.» «Dile a tu madre que vuestras raíces son dignas y que estás orgullosa de pertenecer a esta familia, que confíe en ti, que muy pronto harás algunos cambios en tu vida.»

Pasaron algunos años y un día me llamó para darme las gracias, y me dijo que estaba con un chico, que estaba embarazada y que era muy feliz. Le pregunté qué había pasado con el otro chico y me respondió: «**Pasó a la historia.**»

Quizás alguien se preguntará qué relación tiene este caso con liderar un aula, o tener autoridad. Pues bien, hasta ahora hemos hablado de la chica, pero, ¿cómo viví yo esta historia? ¿Con qué me enfrentó? De entrada mi familia es del otro bando, más bien de izquierdas, y yo, por descontado, como buena *setentera*, sintonizaba mucho con su madre y sus valores democráticos y rebeldes. La cuestión es entonces cómo miro yo a los *skins*. Cómo miro al abuelo militar franquista representante del autoritarismo más recalcitrante que vivimos en este país durante cuarenta años.

Si yo hubiese actuado según mi piloto automático inconsciente de lealtad a los míos y a mi historia, no habría podido mirar a ese abuelo con buenos ojos y le habría soltado a la chica una retahíla moralista sobre los valores democráticos, cosa que ella ya conoce, pues nació en la democracia, y no le habría servido para nada. Su actuación iba en contra de lo que ella misma deseaba hacer, pero no tenía control sobre esa fuerza imperiosa que la impulsaba a decir, repetir y actuar según el *look skin* medio escondido bajo su cabellera. Por lo tanto había que buscar la solución en otro lado, mejor dicho, en otra dimensión.

Las aportaciones que nos ha brindado Bert Hellinger sobre las lealtades transgeneracionales permiten dar un gran salto a la hora de tratar cualquier asunto. Nos habla de que en otra dimensión de las familias, más allá de lo que se ve aparentemente, quedan ocultos una gran cantidad de hechos, emociones, dolor, etc. En definitiva, información desordenada o que no tuvo un lugar, algo que se mantuvo en secreto, que generó vergüenza o daño a otros, algo que se enquistó, o que se quiso ocultar u olvidar. El alma familiar quiere restituir ese daño, quiere darle un lugar a esa información y alguien de otra generación, o de la misma, se hace cargo de ello. En la red de vínculos profundos, que nos unen como hilos invisibles, sigue incrustada la información secreta o desordenada. Los síntomas tienen desde ese encuadre una función reparadora de darle un lugar a todo eso, para ordenar la información del sistema y para que todo, ya en su lugar, sea digerido y de nuevo pueda seguir el flujo de la vida. De ahí la frase «Todo niño actúa por amor». Todos hemos querido reparar asuntos de nuestra familia por amor, un amor omnipotente, mágico, de historia de héroes, para sobrellevar el dolor o el malestar.

¿Qué me permitió mirar a ese abuelo con respeto y poder ayudar a la chica? Primero, ser consciente del rechazo que me provocaba y desde esa conciencia pude tener un cierto

control para no ponerme reactiva y no tomar partido en contra de los *skin*. Segundo, preguntarme, más allá de mis ideologías, convicciones y lealtades, ¿qué necesita el alma de esta chica? Necesitaba honrar a su abuelo, reconocerlo, darle un lugar, devolverle la dignidad y el valor de su vida. Para ella era su abuelo materno, y eso prevalece sobre cualquier juicio o ideología, sencillamente porque su vida, en parte, proviene de él, son sus raíces y ese vínculo es indestructible.

Para poder mirar así, el profesional tiene que haber aprendido a mirar más allá de los juicios, para descubrir los hilos del alma, la poesía que late en cada familia, la divina comedia o el libreto que se representa en cada casa, fruto de la historia de vida y muerte que la ha hecho posible; entonces, como en una historia de cuento, aparecen los sentidos, son cuentos mágicos, sueños, fantasías, así fueron creados y así pueden ser reparados, emergen de las profundidades los monstruos, los dragones, etc., que, como dice Rilke, no son más que princesas anhelantes de amor, un amor maduro, consciente, que los pueda ver, asentir a todo como fue, sin tomar partido, sin juzgar, sin cortar nada; se produce así una alquimia que deshace nudos, se distiende, la información circula y los nodos de la red siguen fluyendo como un río que retoma su curso.

Esta actitud es la que me permitió ejercer la autoridad y el liderazgo desde un lugar muy respetuoso.

¿Qué es, entonces, la autoridad amorosa?

Estar en el lugar que me corresponde con una actitud que respeta los órdenes profundos de las relaciones humanas y que tiene como fin acompañar a otro para que desarrolle al máximo su potencial, mirando con buenos ojos las perlas y las piedras que lleva en su mochila; solo así nos podemos vincular con el otro. Desde ese lugar podemos ejercer una influencia que posibilita que el otro sea lo que es.

Veamos, pues, cuáles son algunas de las habilidades que debe desarrollar un líder sistémico:

- Mirar a cada persona sin juzgarla, **verla** en su diferencia.
- Hacer posible una comunicación clara, empática y asertiva.
- Reconocer las aportaciones de todos.
- Mirar a las personas más allá de los proyectos.
- Velar para que cada persona pueda hacer brillar sus talentos.
- Mostrar entusiasmo y pasión por lo que hace.
- Dejar que cada generación de personas pueda ver la aportación que hacen los demás.
- Cuidar mucho las transiciones, rituales de acogida, despedidas, etc.
- Generar redes interactivas en las que el poder esté distribuido de manera cuanto más horizontal mejor.
- Asumir la responsabilidad de su cargo; eso quiere decir que a veces ha de ser firme en sus actuaciones, a pesar de la voluntad de generar consensos.
- No esconder a personas ni asuntos bajo la alfombra.

- Poner siempre la mirada en la solución, con una actitud abierta a las vías de diálogo y a nuevas perspectivas.
- Asentir a todo lo que suceda, como un espejo donde podemos aprender.
- Exponerse a los fenómenos de la vida de la escuela, estar atento a la evolución y a las situaciones emergentes del día a día.
- Ocupar su lugar, dar lo que tiene y poner límites a lo que no puede ofrecer.
- Ver a cada persona dentro de su contexto y sus circunstancias.
- Intentar equilibrar las relaciones entre todos los agentes educativos.

«Un buen líder genera una atmósfera o clima en el que uno quiere permanecer porque está a gusto.»

PARTE 3. HERRAMIENTAS DE COHESIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Presentación

No queremos acabar este libro sin compartir algunas **herramientas de cohesión y sincronización de los colectivos humanos**.

Como ya sabemos, estamos muy condicionados por nuestra historia familiar y cultural, pero, además, tenemos otras variables, nacemos en tiempos históricos distintos y tenemos que trabajar juntos en una misma escuela, organización, etc. Y ya sabemos lo que es el choque de generaciones, cada uno cree que «ha descubierto la sopa de ajo» en su vida y nos cuesta honrar y respetar otras formas de hacer que nosotros ya consideramos obsoletas. Cada generación tiene un imperativo, ha de hacer algo nuevo, lo suyo, la cuestión es cómo ser capaces de construir su parcela y dejarse impregnar de todo aquello que ya se ha hecho antes y que pueda representar un enriquecimiento y no una lucha de dualidades y egos, de quién es más importante y quién lo hará mejor; la respuesta está clara: todos lo han hecho lo mejor que han podido con sus circunstancias.

El objetivo de estas herramientas es traspasar **la dualidad y poder mirar con buenos ojos** a todos estableciendo nuevas conversaciones entre la diversidad; la clave del éxito es esta gestión: somos diferentes y a la vez necesitamos una mirada amorosa que nos iguale y nos permita sincronizarnos con cualquier persona de la red educativa para crear contextos colaborativos. Para ello solo necesitamos una cosa: asentir al hecho de que no tenemos la razón y que los otros son muchas veces espejos de situaciones nuestras, y que el conflicto y la diferencia nos pueden ofrecer la oportunidad de crecer.

Otro ingrediente que necesitamos: **la curiosidad y la creatividad**, asumir los retos como un elemento vital: ¿qué retos me ha planteado hoy la vida? ¿Cómo los he resuelto? ¿Quién me podría ayudar? Si resulta que la diversidad es vida, aunque a menudo es una amenaza, si nos dejamos penetrar por el amor de las generaciones, empezando por nuestros ancestros y nuestros compañeros y compañeras, seguro que en algún lugar hay un soporte, un aliento, una sonrisa, solo **hay que vigilar el victimómetro**, dejar de mirar lo que no funciona y volver la vista hacia otras regiones más amorosas; debemos cambiar de frecuencia vibratoria, poner en cuestión nuestras creencias, que, en muchos casos, pueden ser tóxicas, y hacer limpieza de todo lo que nos pone en tensión y nos encoge el corazón.

Sin más preámbulos os dejamos con estas herramientas y relatos de conversaciones generacionales, culturales, personales, como perlas para hacer el camino más fácil y divertido.

1. Los vínculos generacionales y su influencia en la cohesión de los equipos, la relación con las familias y con el alumnado

Carles PARELLADA

Características de las generaciones sistémicas

Una de las grandes aportaciones de la pedagogía sistémica radica en su visión multidimensional, y una de sus concreciones está relacionada con su manera de explicar las dinámicas generacionales.

La generación sistémica no es aquella que corresponde al año en que nacimos. A esa fecha tenemos que sumarle 15 años y será la decena que nos salga. Por ejemplo, si alguien ha nacido en 1978, al sumarle 15 sale 1993; así, decimos que es *noventero*, y lo representamos así: 90'.

¿Por qué sumarle 15 años? Pues porque podemos convenir que alrededor de los quince años se produce un traspaso significativo entre la infancia y el mundo adulto, una etapa crítica en muchos sentidos, dado que la adolescencia produce una situación de incertidumbre, de cambios hormonales, psicológicos y vivenciales muy significativos, que hacen que se ponga todo en duda: lo que había sido válido hasta entonces parece no sostenerse, cuesta entender la realidad en que se está inmerso, y eso genera una situación personal en la que se tiene una sensibilidad especial hacia todo lo que pasa a nuestro alrededor y, de hecho, a todo lo que pasa en el mundo en esos momentos.

Estas circunstancias contextuales dejarán una huella en cada generación que marcará una parte importante de su vida. En ningún caso es un hecho determinista, nosotros lo vemos como una referencia a tener en cuenta a la hora de analizar las dinámicas comunicativas, y siempre lo revisamos desde una perspectiva fenomenológica, que es la que finalmente nos muestra por dónde van las cosas.

Entonces, si tenemos en cuenta como referencia temporal la guerra civil española, que ha dejado una huella muy significativa en la vida de nuestro país, y porque además sabemos que las implicaciones sistémicas transgeneracionales tiene una especie de tope –Hellinger habla de siete generaciones–, ya sea para las cosas favorables como para las que resultan complejas en los sistemas familiares, este tope nos viene muy bien para movernos en la dinámica de las generaciones sistémicas que van desde los años cuarenta hasta la actualidad.

Esta mirada generacional sistémica es bastante universal, ya que en Europa se produjo la Segunda Guerra Mundial, casi solapándose con la guerra civil española, y en los países sudamericanos surgieron las dictaduras militares… Es decir, con pequeñas diferencias de tiempo, en la mayoría de países y continentes se han vivido situaciones parecidas, por lo tanto, lo que comentamos se podría trasladar a otros contextos, con pequeños movimientos en el tiempo.

Así, podemos hablar de una serie de generaciones, de los cuarenta (40'), de los cincuenta (50'), de los sesenta (60'), de los setenta (70'), de los ochenta (80'), de los noventa (90'), de los dos mil (00'), y de los dos mil diez (10'). A partir de ahora, tal y como apuntábamos antes, cuando escribamos 70' nos estaremos refiriendo a las/los setenteras/os, una especie de argot sistémico, una forma de visualizar, no una etiqueta, sino una información que nos ayuda a compartir esa mirada.

Cada generación tiene unas características específicas. Valga decir que es una de nuestras maestras, Angélica Olvera, quien nos ha introducido en esta mirada, gracias a su trabajo con el equipo y los alumnos del CUDEC de México, y a un proyecto de final de carrera basado en la adolescencia. Angélica Olvera y Bert Hellinger denominan **inteligencia transgeneracional** a la gestión de las relaciones que se establecen entre las distintas generaciones. En este capítulo explicaremos las peculiaridades de cada generación, que resultan muy sugerentes para entender algunas formas de actuar de las personas, tanto en la vida propia como en la familiar y la profesional, y la importancia de tenerlo en cuenta para crear un buen clima de relación, tanto en el seno de los equipos docentes y profesionales como en la vinculación con las familias de los alumnos, o con las personas que estemos acompañando en diferentes contextos, por ejemplo en las aulas, donde, a pesar de pertenecer todos, o casi todos a la misma generación, también se da un orden de llegada a la vida.

La generación de los 40'

Son aquellas personas que cumplieron 15 años justo cuando acabó la guerra civil. Es la generación del dolor, de la tristeza, de la pena. Una vez acabada la guerra, sabemos por los acontecimientos que unos la perdieron y otros la ganaron, pero si lo miramos desde el punto de vista de las personas, todos perdieron, los hombres volvieron a casa con el corazón roto, todos guardaban demasiadas imágenes y vivencias desagradables y difíciles de gestionar, y todo ello creó un clima muy denso que pesaba en el alma de las personas.

Esos acontecimientos tuvieron consecuencias muy importantes. Una de ellas fue que las mujeres ocuparon un lugar de sostenimiento muy significativo, ya que muchos hombres habían muerto, y los que volvieron lo hicieron con un gran peso sobre sus espaldas, por lo que las mujeres tuvieron que hacerse cargo de muchos aspectos de la vida, con un protagonismo que más adelante se tradujo en una reivindicación (la eclosión del movimiento feminista de los ochenta).

Otra fue que, en general, los hombres y mujeres de esa generación, cuando fueron padres, tuvieron serias dificultades para gestionar el mundo emocional y, por lo tanto, les

resultó complicado mostrarse afectuosos con sus hijos e hijas, algo que estos sintieron que les faltaba.

La generación de los 50'

Es la generación del miedo, en plena posguerra, con las libertades mermadas al extremo, un tiempo en el que no se podía hablar la propia lengua, no se podían expresar las propias ideas, cualquier cosa que se saliera de lo que estaba establecido era visto como un ataque contra el régimen y por lo tanto reprimido. Dejó una estela de inseguridad profunda, a la vez que mucho enojo.

Así como en la generación de los 40' las mujeres tenían un protagonismo importante, no reconocido, por supuesto, en esta generación las mujeres son de nuevo relegadas al anonimato, la cara más oscura del patriarcado vuelve a hacerse cargo del timón, lo que genera aún más enojo. Todo junto va creando un caldo de cultivo que no augura nada bueno en la relación entre la dimensión masculina y la femenina.

Por otro lado, si lo miramos desde la perspectiva de los padres, estos actuarán con sus hijos desde la sobreprotección, estarán siempre sufriendo por que no les pase nada, y les pondrán límites para que no se metan en líos, y/o para que no corran riesgos de ningún tipo.

La generación de los 60'

Es una generación muy ideológica, se empieza a mirar atrás, de tal manera que todo el mundo empieza a tomar conciencia de que lo que pasó en la guerra, los desastres que la acompañaron no pueden repetirse, hay que establecer unos criterios para evitarlo, y esos criterios se expresan mediante directrices ideológicas. En el ámbito escolar queda muy patente en los encabezamientos de los proyectos educativos de muchos centros: una escuela pública de calidad, laica, coeducativa, que defiende la lengua materna… En fin, una declaración de principios básicos.

Será una generación fuerte, avezada en la lucha por las ideas, y en contrapartida será una generación rígida, hecho que viene determinado por la necesidad de no hacer concesiones, no sea que volvamos a desviarnos de lo que es importante. En ese sentido será una generación que habitualmente tendrá el NO por respuesta. Si le preguntas algo a un 60' la primera respuesta suele ser que no, luego recapacita y generalmente es que SÍ, pero primero tienen que proteger su pensamiento, no sea que le colemos un gol inesperado.

Aun siendo una generación fuerte, también se puede «quemar», ya que después de apostar por un montón de cosas, pueden tener la sensación de que no se ha conseguido tanto, o de que lo que se consiguió se está perdiendo. Las ideas pesan demasiado, existe el riesgo de convertirse en un esclavo de ellas, más que en un promotor de cambios.

Hay que decir, y es muy importante considerarlo, que ninguna generación está equivocada, que todas han aportado cosas muy importantes. Que han hecho que la vida evolucione en muchos sentidos, aunque es verdad que cada una genera ciertas servidumbres, y plantean algunas limitaciones a la vida.

Entre hombres y mujeres se crea una cierta complicidad, lo cual suaviza el movimiento desfavorable de las generaciones anteriores, aunque es posible que sea una dinámica más racionalizada que sentida, lo que a la larga tendrá también sus consecuencias.

Como generación idealista, será una generación con muchas expectativas, y eso repercutirá en la vivencia de los hijos. Los padres esperarán mucho de las futuras generaciones, y a veces no se darán cuenta de que los tiempos han cambiado, de que se requieren otras miradas, es como si no se actualizasen, y mirasen a los hijos con las mismas gafas que utilizaron en sus tiempos, con lo cual los hijos pueden sentir que no están a la altura de las expectativas de los padres, y querrán compensarlo actuando sin medida y fuera de tiempo, o enfrentándose a ellos por esa falta de comprensión.

La generación de los 70'

Dos referencias harán que se entienda muy bien: por un lado, el mayo del 68, que fue un movimiento de transformación muy importante a nivel global (liberación sexual, creatividad al poder…), y, por otro lado, el hecho de estar precedida por el dolor, el miedo y la rigidez. Entonces, ¿desde dónde debía partir esta generación? Posiblemente no le quedaba más remedio que hacerlo desde la dispersión, de alguna manera dejando de tener los pies en la tierra y elevándose, buscando otras dimensiones menos pesadas de la vida: paz y amor, la importancia de la comunidad…

¿Qué ha hecho esta generación? Pues proyectos, muchos proyectos, empiezan uno y ya están pensando en el próximo, hiperactividad profesional sin límites. Si los de los 60' pusieron las bases ideológicas del sistema educativo, los de los 70' generarán las grandes innovaciones pedagógicas. Son el colectivo con más horas de formación a la espalda, los que han probado todas las novedades existentes. Estar ocupados con muchas cosas permite a la generación de los 70' no tener que pensar en otras situaciones más dolorosas y pesadas.

Es la época de los *hippies*, de las comunas, y el eslogan preferido es «¡entre todos lo haremos todo!». Muchas iniciativas, pero que no siempre se corresponden con un alto nivel de compromiso. Tenemos un ejemplo en los centros educativos, que han sido dirigidos durante mucho tiempo por 60' y 70'. Los de los 60' con su rigidez ideológica, haciendo pocas concesiones a las distintas formas de ver y hacer las cosas, los de los 70', con esa idea de comunidad, de que todos somos iguales, que no tiene que haber jerarquías, han provocado situaciones que durante un tiempo han sido funcionales, pero que a la larga han tenido sus consecuencias.

Por ejemplo, cambiar de metodologías muy rápidamente sin haber procesado lo suficiente las anteriores, de manera que ni los maestros noveles ni las familias acababan de entenderlas ni procesarlas. Y, especialmente, se ha visto perjudicada la dinámica de los equipos, y de las direcciones, que no han acabado de ocupar el lugar de liderazgo que les correspondía. Eso ha comportado que haya centros en los que las direcciones vienen de fuera, porque en el equipo nadie quiere asumir las nuevas necesidades de la complejidad del funcionamiento de una organización tan especial como es un centro educativo, con

todas las consecuencias que eso comporta (descontextualización, provocar cambios que no son necesarios…).

Para la generación de los 60', lo importante eran las ideas, para la de los 70', son los proyectos, la comunidad. Esto puede provocar situaciones no deseadas, como a veces sucede con las buenas intenciones de las escuelas de nueva creación, donde a menudo se ha dado más prioridad al proyecto que a las personas, lo cual no ha permitido que evolucionasen propuestas educativas que eran muy interesantes como proyectos.

En esta generación, la relación entre la dimensión masculina y la femenina goza de una mejor sintonía, en los 60' por una cuestión ideológica, en esta por una cuestión de libertad. Y en cuanto a la relación de los padres con sus hijos, como entre todos lo hacemos todo, lo importante no es el individuo sino la colectividad, los límites se diluyen y se inicia un proceso de mayor independización, de pérdida de rituales, de, dicho de algún modo, «coleguismo», que deja un poco huérfanas a las criaturas.

La generación de los 80'

Quizás lo tuvo un poco más complicado que la anterior. Es una generación a la que, de alguna manera, nada le parece bien, como si los que les han precedido hubieran estado despistados en muchos sentidos. Siguiendo esta sensación, no tenían más remedio que convertirse en personas eficaces, enfocadas al trabajo, que centran la mirada en los resultados, y que lo hacen desde el individuo, ya que es a través del esfuerzo de cada uno como se consiguen las cosas. Eso hace que se sientan muy satisfechos de sus conquistas, pero a la vez tiene efectos colaterales importantes, ya que también son muy rígidos a la hora de actuar: ahora toca la programación de tal cosa, ahora toca preparar la salida a…, y pueden llegar a mostrarse arrogantes o despreciativos ante la inoperancia de los demás.

Es una generación que nunca se equivoca, porque lo que hacen lo hacen muy bien. Es la generación de los *yupis*, de los «JASP» (*jóvenes, aunque sobradamente preparados*), una generación sometida a mucha presión, y que, sin duda, arrastra un gran peso en la vida. La droga de los 70' era la marihuana y el LSD, para relajarse y transportarse a otra dimensión. La droga de los 80' es la heroína, la droga de la muerte, y la coca, que en estado natural se mastica o se toma en infusión para aliviar los síntomas del mal de altura, y que en el mundo occidental, especialmente en esta generación, se toma para soportar la presión de tener que estar siempre en el nivel más alto de rendimiento.

La generación de los 70', con su creatividad, diseñaron los ordenadores, pusieron las bases, una máquina inimaginable que hacía cosas a una velocidad impresionante. Ya entonces representó un paso importante de virtualidad, pero los que los desarrollaron y comercializaron fueron los de los 80', que colapsó lo que la generación anterior había visionado.

En esta generación se produce una confrontación entre la dimensión masculina y la femenina, el estallido de un conflicto que venía de lejos, y que la competitividad inherente a la generación pone de nuevo encima de la mesa. Se entiende el feminismo como un cambio de poderes, y no como la búsqueda de una nueva forma de relación.

Quizás el hecho de que esta generación no tenga tantos hijos puede que tenga que ver con eso y con algunas de las cosas comentadas.

Así como los padres de los 60' se crean expectativas en relación a los hijos, y en ese sentido les cuesta cambiar de perspectiva, a los padres de los 80' les puede pasar que sean poco flexibles con los hijos. Los de los 70' son permisivos; los de los 80' consideran que tienen que espabilarse, y quizás por eso los hacen mayores antes de tiempo.

La generación de los 90'

Se inicia con un acontecimiento de gran trascendencia, la caída del muro de Berlín en 1989. Hasta entonces el mundo estaba dividido en dos partes: la esfera capitalista y la esfera socialista, con sus respectivas ramificaciones, pero todo el mundo era de una parte o de la otra. Al caer el muro de Berlín esta certidumbre se derrumba también, y aparecen posibilidades antes no contempladas. ¿Cómo será, entonces, la generación de los 90'? Nosotros, de manera coloquial y sin afán de generar polémica, solemos decir que son la generación de «las dudas con patas».

Un detalle ilustrativo: los padres y madres de esta generación leen libros de pediatría o de crianza antes de tener a sus hijos, ¡no sea que cuando lleguen al mundo les coja desprevenidos, inseguros! Tenemos el típico caso de cuando los hijos no duermen: bien siguen las directrices de Eduard Estivill, bien las de Carlos González, y si una cosa no funciona, pasan a otra, siguiendo una dinámica pendular de los extremos, por la inseguridad que les genera pensar que no lo vayan a hacer bien. Resulta bastante coherente, tras una generación que ha sido muy eficaz, que no se equivoca, una generación que duda de todo.

Ahora bien, debido justamente a esta dinámica de las polaridades, también se encuentran en el punto óptimo para dar un paso evolutivo muy importante, ya que cuando realice su proceso de reciclaje, será la generación que podrá incluir al resto, un paso fundamental para el cambio de sistema de vida que nos ha movido en los últimos años. Personas preparadas, que en el momento en que puedan confiar en ellas mismas, y en sus potencialidades, darán pasos adelante muy significativos. Personas con un buen nivel de conciencia que integrarán la dimensión científica y la dimensión espiritual, la tecnología con una vuelta a la naturaleza…

Para la generación de los 70' lo importante eran los proyectos y la comunidad, para la de los 90', las personas y su bienestar.

Desde la dimensión masculina y la femenina, ya hay evidencias importantes de que el reparto de tareas domésticas, la crianza de los hijos, la combinación de horarios… se lleva a cabo desde una dinámica mucho más compartida y favorable, lo cual nos habla de un hilo evolutivo, en relación a esta polaridad, muy interesante.

Quizás uno de los retos importantes de esta generación radica en una implicación sistémica; quieren ser mejores padres que sus propios padres, y ese es un punto que les complica el proceso de inclusión que debe pasar por llevar al corazón al padre y a la madre como el mejor padre y madre que hayamos podido tener, y que lo que nos han dado ha sido suficiente, más allá de qué y cómo nos lo hayan dado. En el extremo, ese

deseo de que los hijos estén bien les hace ponerlos en el punto de mira de toda su vida, generando, muy a menudo, una situación en ellos de un exceso de protagonismo mal enfocado, ya que pueden sentir en exceso la presión que significa ser el termómetro que mide las competencias parentales, lo que les generará más confusión que bienestar.

La generación del 00'

Destaca por ser una generación que observa, que hace, y se esfuerza, pero que de entrada no explica muchas cosas. Miran atrás y ven un largo camino recorrido, e inicialmente están en un proceso interno de intentar comprender cómo ha pasado lo que ha pasado, por qué la tristeza, por qué la rigidez, por qué la depresión, por qué la eficacia, por qué la inseguridad, y en un movimiento externo de estar implicados en diversos proyectos.

Lo que los caracteriza, si lo miramos desde el contexto del trabajo docente, es que cuando llegan a los centros educativos, fieles a su proceso de observación miran a ver qué está pasando. Si sienten que es un buen lugar para crecer, para desarrollar sus potencialidades, para aprender, se implican sin condiciones, pero si ven que no se les mira con buenos ojos, cumplen con su tarea, con sus horarios, pero cuando acaba la jornada se marchan puntualmente y buscan en otro de sus contextos de vida la satisfacción de su crecimiento (un grupo de teatro, una ONG…).

La generación de los 70' hacía tres cosas y explicaba cinco, las que estaban haciendo y las que habrían querido hacer; la generación del 00' hace cinco y, de entrada, si no se les pregunta, no explican ninguna.

En cuanto a la dinámica entre la dimensión masculina y la femenina, se visualiza una mayor fluidez, sin tener que darle muchas vueltas, más naturalidad, aunque está por ver si los hijos tardarán en llegar, aparte del tema de la crisis y de la inseguridad laboral, entre otros aspectos limitadores, por el hecho de que estén observando hacia dónde irá la deriva social, igual que observan la dinámica de los claustros y de los centros, y quizás si no tienen tantos hijos, o llegan más tarde, lo compensan con otros tipos de proyectos personales, casi siempre vinculados al ámbito social.

La generación de los 10'

Aún es muy desconocida para nosotros, los últimos educadores que están accediendo al sistema educativo son de la generación del 00'. De todas formas, tras una confianza inicial que nos llevaba a imaginar que sería una generación que seguiría una deriva favorable, como la de los 90' en adelante, a distintos niveles, como son la conciliación, la inclusión, el paso hacia una mejor simbiosis entre la individualidad y la comunidad, entre el ámbito femenino y el masculino…, lo que hemos podido ver en algunos movimientos sistémicos nos muestra un panorama un poco más complejo, y necesitamos atenderlo con claridad para favorecer situaciones más amables para el porvenir de la generación.

Hay algo que marca a esta generación, que se resume con un eslogan muy amargo, la de los «ninis», ni tendrán trabajo, ni estudiarán, ni sabrán dónde vivirán, ni quizás

tendrán una estructura familiar estable… Como podemos imaginarnos, y aunque sea dramatizando un poco, un futuro desde esta perspectiva es difícil de gestionar.

Al mismo tiempo, también sabemos que tienen un nivel de conciencia diferente, que a menudo no se hace patente porque aún no estamos en sintonía para llegar a conectarnos con él. Prevemos que es una generación que puede dar un paso adelante muy importante, que son portadores de una conciencia menos densa, más simbólica y virtual, a punto para vislumbrar nuevas posibilidades, siempre y cuando se den unas condiciones mínimamente favorables. Los efectos de lo contrario ya hemos podido observarlos: índices de hiperactividad cada vez mayores, porque no sabemos cómo contenerlos, ya que expresan necesidades diferentes, aumento de la conflictividad en las aulas, violencia de los hijos hacia los padres y falta de interés por los espacios educativos excesivamente reglados. (Alguien estará pensando cómo relacionaremos y resolveremos todo esto con el llamado fracaso escolar, y los efectos colaterales de los indicadores de los informes PISA.)

Algunas consideraciones alrededor de esta mirada generacional

Una vez mostradas algunas de las peculiaridades de cada generación, hay que mencionar algunas de las limitaciones de este abordaje. Por un lado, las personas que se mueven en la frontera entre una generación y otra pueden tener rasgos de ambas, o decantarse más por la anterior o la posterior. También nos encontramos con personas que son de una generación y actúan claramente como si fueran de otra, lo cual nos indica que quizás están fidelizadas a algún miembro del sistema familiar de esa generación; por ejemplo, alguien de la generación de los 70' que está muy conectado con el dolor, cuando es justo una generación que se mueve en la dispersión, posiblemente esté vinculado a alguien de la generación de los 40'.

Por otro lado, existe una dinámica de oposición entre dos generaciones seguidas, por ejemplo entre los 70' y los 80', unos por su apertura a un montón de posibilidades, y su dispersión, y otros por su rigidez y focalización en asuntos concretos. Y, por lo tanto, también habrá una cierta complicidad entre los 70' y los 90'; por ejemplo, algunas veces podemos ver a los 90' como *neohippies*. Asimismo habrá una mirada especial entre dos generaciones más allá, por ejemplo, los 70' suelen ser padres de los 00'. Estas vinculaciones intergeneracionales y transgeneracionales tendrán sus efectos en los contextos familiares y profesionales.

Es muy importante considerar todo lo que estamos hablando desde dos direcciones. Por una parte, a pesar de tener algunas cosas que nos igualan a nuestra generación, todas las personas de la misma generación son muy diferentes entre ellas, y a la vez, pueden pertenecer a una generación determinada y no sentir que aquello que la define vaya mucho con ellas. En ese caso, como decíamos, podemos imaginar que están anclados a otra generación, tal vez por fidelidad a un miembro del sistema familiar. Nunca perdemos de vista, desde la perspectiva de la pedagogía sistémica, que es necesario mantener la

mirada fenomenológica; ciertamente partimos de unas concreciones que siempre acabamos comprobando en la práctica del día a día, sea en el contexto que sea.

Ejemplificaciones de algunas dinámicas generacionales

Fijémonos en un ejemplo de estas dinámicas intergeneracionales y transgeneracionales.

En una sesión de formación, tras explicar las peculiaridades de cada generación, y de forma totalmente espontánea, una de las personas del grupo dice: «Ahora entiendo lo que nos ha pasado en la escuela, que hemos tardado tres meses en comprar una impresora que nos hacía mucha falta». La persona que decía eso, secretaria del centro (80'), intentaba convencer a la directora (60') y a la jefa de estudios (70') de la necesidad de tener una impresora lo más pronto posible, pero ellas dos iban diciendo que sí, que estaban mirando precios, comparando, en fin, que sí, que había que comprar una impresora, pero que tenía que reunir las mejores condiciones, debía ser económica y a la vez ecológica… y así pasaban los días y no había manera de resolverlo. Esta maestra se quedó más tranquila cuando se dio cuenta de que no era algo contra ella, o incluso que no era una incompetencia por parte de sus compañeras, sino una forma de operatividad de las otras generaciones, a la vez que se dio cuenta de que tampoco era tan extraño que ella se estuviera poniendo nerviosa porque su dinámica 80' era muy diferente, no comprendía que fuese tan complicado resolver algo tan sencillo, ¡y que tenía un coste tan pequeño!

Esto nos lleva a ver cómo tenemos que mirar la cuestión generacional, especialmente en los equipos educativos o profesionales de diferente tipología, y en relación con las familias o con los usuarios de un servicio. En general hablamos del ámbito educativo, pero es evidente que puede hacerse extensivo a cualquier otro contexto. Atender bien estas cuestiones propicia un cambio muy favorable en los climas relacionales en que nos movemos. Podríamos resumirlo en una frase muy sencilla y explícita: «¡Mirarnos con buenos ojos!».

Para hacernos cargo de las implicaciones que eso tiene para los equipos docentes, hemos podido comprobar los efectos en diferentes actividades de formación. Por ejemplo, cuando nos piden que hagamos una sesión de trabajo para mejorar la comunicación en el contexto del claustro, una de las primeras estrategias que planteamos es, lógicamente después de una contextualización, que se sienten por orden de edad, a la derecha las personas de más edad, y al final, a la izquierda del todo, la persona más joven.

A partir de esta propuesta hacemos diversas cosas, una de ellas es que expliquen cómo se sienten en la nueva ubicación. Sabemos, por experiencia, que las personas solemos sentarnos siempre en el mismo sitio (cerca de una puerta, en medio, detrás, al lado de…), y una de las cosas que explica la teoría de la comunicación es que si no cambias la perspectiva desde donde miras la realidad, siempre verás las mismas cosas. Entonces a menudo surge una conversación interesante, porque alguien querría estar en el sitio del más joven, o de los mayores, o porque ahora le ha tocado estar en medio y le incomoda estar ahí… Un montón de posibilidades que enlazamos con preguntas sencillas

relacionadas con el lugar que ocupan dentro de los hermanos o dentro del sistema familiar.

Poco a poco va surgiendo una conversación interesante, que aderezamos con otras intervenciones, como el hecho de que estar en primer lugar no otorga más importancia que estar en el último, que no es una cuestión de importancia sino de funciones y responsabilidad, o el hecho de que nos guste o no, nos ha tocado el lugar que nos ha tocado y no podemos discutirlo, porque tenemos la edad que tenemos, y esta no es negociable, en este orden llegamos a la vida, y en ese contexto se ha materializado de esta manera, es decir, que sin darnos cuenta hemos entrado en una dimensión de orden que lejos de levantar controversia sugiere más bien claridad y tranquilidad.

La guinda del pastel es cuando explicamos el tema de las generaciones –el hecho de estar ordenados por edades nos lo facilita–, y a medida que van apareciendo las peculiaridades de cada generación va emergiendo el reconocimiento y la diferenciación de estas, también complicidades entre los miembros de la misma generación, miradas de curiosidad hacia las otras generaciones, expresiones que dejan entrever que de repente se le ha encendido a alguien una lucecita y entonces entiende por qué alguien actúa de una manera determinada… Todo ello nos lleva a hablar de la inteligencia transgeneracional, y nos acerca al momento del cierre de la sesión, que solemos acabar haciendo una rueda en la que cada uno dice una palabra por turno, ya sea una sensación, o un descubrimiento…

Lo que se comenta en esta rueda, habitualmente, tiene que ver con un sentimiento de que se está más tranquilo, más seguro, más disponible, y con el descubrimiento de que como grupo llevan muchos años trabajando juntos, y ahora se han dado cuenta de que casi no se conocen, y eso aumenta el sentimiento de pertenencia y propicia un fuerte interés por seguir profundizando es esa dirección, dos objetivos nada despreciables teniendo en cuenta que se trata de una sesión de trabajo, en muchos casos, de poco más de dos horas.

Pongámonos ahora en la tesitura de que, desde un equipo directivo se tiene que tomar una decisión para concretar un proyecto en el cual está implicada la escuela. Partiendo de la base estructural que la pedagogía sistémica define a la hora de ordenar un equipo docente, que contempla que las personas se sienten de derecha a izquierda siguiendo un orden de funciones (equipo directivo, equipo de coordinación, tutores/as, especialistas, personas de refuerzo, personas que hacen funciones más domésticas), la dirección abre la conversación exponiendo el tema y la situación, e invita a que las distintas personas del claustro expresen sus reflexiones, y si de este turno de opiniones se obtiene una posición bastante unánime, entonces será muy sencillo acabar tomando una decisión; si no es así, seguramente se dará un término de tiempo para discutirlo por ciclos, por comisiones…, y se recuperará la conversación en el próximo claustro, donde la dirección escuchará lo que se ha deliberado y, finalmente, con la información recibida, tomará una decisión.

Esta manera de hacer, ordenada, siguiendo un protocolo de liderazgo que comporta que cada persona asuma la función que le corresponde, tiene muchos aspectos que habría que conversar, incluso desde la dimensión de las generaciones sistémicas.

¿Cómo vive cada generación esta forma de hacer? Teniendo en cuenta lo que hemos expuesto como peculiar de cada una, y recogiendo la dinámica menos favorable: los 60' pueden sentir que se les está imponiendo algo; los 70' pueden reclamar que las decisiones se tomen por consenso, o como mucho por votación democrática; los 80', si sale algo favorable a lo que piensan, se activarán inmediatamente para poner en marcha lo que se ha decidido, pero si es al contrario, harán lo posible para modificarlo; los 90' pueden dudar de si esa es la mejor solución, y los del 00' pueden sentir que esa historia no va con ellos.

Posiblemente lo estamos planteando de una forma muy radical y controvertida, pero realmente la probabilidad de que se den situaciones de estas es significativa, y los riesgos previsibles, especialmente un estado de ánimo del grupo y unas actitudes personales que dificulten que cualquier propuesta o proyecto pueda prosperar con facilidad.

Somos conscientes de la importancia de sumar, de valorar las ventajas que comporta respetar un liderazgo, en lugar de restar, considerando las diferencias como una falta de reconocimiento de lo que es propio de cada uno. Cada generación puede aportar algo vital para los objetivos de la comunidad, hay que saber discernir la diferencia entre consenso y complicidad, y cocinarlo en el marco de una conciencia de estar al servicio de algo más grande que las expectativas y maneras de hacer personales.

Una forma de minimizar los efectos secundarios que comporta la complejidad de la que estamos hablando es, sin duda, aferrarnos a los beneficios de esa inteligencia transgeneracional que estamos mencionando, y una de sus perlas es la manera en que abrimos la conversación con cada una de las generaciones. Es decir, si quiero llevar adelante un proyecto, y quiero contar con la confianza y la implicación de todas las generaciones, le diría a cada generación:

- 60': ¿Tú qué piensas de eso?, y en pocos segundos nos dará argumentos de peso.
- 70': ¿De qué formas crees que podríamos hacerlo?, e inmediatamente nos pondrá encima de la mesa un montón de posibilidades que probablemente no habíamos contemplado.
- 80': ¿Me ayudas?, y si lo ve claro, al cabo de unas horas ya estará trabajando en ello.
- 90': ¡Lo estás haciendo muy bien! Respirará profundamente, verá afinidades, y se mostrará optimista.
- 00': De todo lo que haces, ¿qué está cercano a esto?, y nos relatará las cosas que para él o ella son importantes, y podremos conectar con alguno de sus talentos disponibles.

También podemos imaginarnos una conversación con las otras generaciones (en este caso no sería en el marco de un equipo docente):

- 40': Puedo mirar a donde miras, puedo sostener lo que te pesa.
- 50': ¡Confía, son otros tiempos, todo está perfecto!

- 10’: Nosotros nos ocupamos.

Las implicaciones de la mirada generacional con las familias

También es importante que veamos los efectos que tiene esta mirada en la relación con las familias. Pongámonos en la piel de una tutora del ciclo inicial de primaria, que tendrá en la clase niños y niñas de 6 y 7 años, y sus padres pueden estar entre los 30 y los 45 años, por hacerlo muy genérico. Esta tutora, que trabaja en una escuela que tiene en marcha muchos proyectos de innovación, está haciendo las entrevistas con las familias a mitad de curso. Recibe a la primera familia y tras darles la bienvenida les explica a los padres las bondades del proyecto educativo de la escuela, las iniciativas que se llevarán a cabo, que están muy en consonancia con las necesidades de los niños, etc., pero quizás después de un rato uno de los padres la interrumpe y le dice: «Disculpa, no es que no me interese lo que estás diciendo, que me parece muy bonito, pero la cuestión es, ¿nuestro hijo aprenderá matemáticas igual que las aprenden sus primos, que van a otra escuela del barrio?».

La maestra se queda sorprendida durante unos segundos, descolocada, porque no entiende la situación, ya que les estaba explicando las bondades del proyecto de la escuela y el padre le reclama otra cosa. El caso es que después de responder a la demanda de la familia de la mejor manera posible, le llega la segunda familia. Con la lección aprendida, la maestra empieza la conversación confirmando a los padres que su hija está obteniendo buenos resultados académicos, que se esfuerza mucho…, y otra vez, al cabo de un rato, el padre o la madre la interrumpe diciendo: «Disculpa, estamos muy contentos de que nuestra hija saque buenas notas, pero, ¿es feliz en la escuela, tiene buena relación con sus compañeros de clase, juega con sus compañeros en el patio?». La maestra no sale de su asombro, cambia el rumbo de la conversación para hacerla avanzar, pero está totalmente confusa.

Una vez terminadas las entrevistas se acuerda de la sesión que quizás hizo en una formación en la que le habían explicado esta cuestión de las generaciones, y busca los impresos de la matrícula de esas familias, ¡y se da cuenta de que los primeros padres son 80’ y los segundos 90’! ¿Qué espera de la escuela, generalmente, un padre 80’? Pues está muy claro: resultados, lo importante son las notas, y el resto son complementos. ¿Qué espera un padre o una madre 90’? Pues, en primera instancia, el bienestar de su hijo o de su hija, porque lo que prima es ser buenos padres, y que los hijos estén lo mejor posible.

Visto esto, la maestra se tranquiliza y decide que antes de hacer una entrevista mirará las fechas de nacimiento de los padres, y la llevará a cabo ajustándose al perfil del padre y la madre, para que una vez se haya ganado su confianza y se queden tranquilos con lo que quieren saber, puedan hablar de otros aspectos que también son importantes para el crecimiento y el aprendizaje de sus hijos.

Tal y como venimos reiterando, una de las prioridades de los centros educativos es garantizar la comunicación y la complicidad con los padres. A veces, por desconocimiento de la influencia del tema generacional, podemos llevarnos una sorpresa. Imaginaos que esta maestra, en lugar de reflexionar sobre lo que había aprendido, se queda con la idea de que a los padres no hay quien les entienda, que cada uno va a su «bola», y, por lo tanto, en lugar de acercarse a ellos lo que hace es dejar de mirarlos con buenos ojos. Ya podemos imaginar todos los efectos colaterales que esa actitud comportará.

También será importante conversar con los alumnos teniendo en cuenta la generación sistémica de los padres, con el fin de generar complicidad con ellos que nos permitan trabajar en la clase, y con los contenidos curriculares, contemplando la diversidad de expectativas de las familias. Tener esa información, incorporar esa dinámica, nos puede facilitar mucho la tarea, y a la vez puede tranquilizar a los niños, porque todos remamos en la misma dirección.

En cuanto a los niños de la clase, todos son de la misma generación, por lo tanto, entre ellos no hay una diferencia específica en relación a este tema. Por supuesto serán todos diferentes por las vivencias experimentadas en su contexto familiar, social y cultural. Pero sí podemos llevar a cabo una labor interesante a la hora de ubicarlos en la clase, y resultará significativo que en algunos momentos del día a día, en algunas fases del curso, no permanentemente, los ordenemos de mayor a menor, de tal manera que también ellos sientan que tienen un lugar en la clase, y dentro de su generación, lo que sin duda los tranquilizará en muchos sentidos.

En ningún caso estamos hablando de utilizar información para manipular situaciones, sino para mejorar la comunicación, y gestionar la diversidad de una forma más eficaz, disminuyendo de manera significativa la reactividad de los docentes, y la de las familias. Eso también podemos relacionarlo con una de las ideas básicas que define la manera de hacer de un educador sistémico, en el sentido de que nada es personal, que la reactividad de unos padres no tiene tanto que ver con nosotros, sino con algunos hechos propios de su experiencia y de su historia personal y familiar.

La inteligencia transgeneracional

Desplegar la inteligencia transgeneracional nos proporcionará un contexto de relación mucho más amable, sutil y eficaz. Conocer las peculiaridades de nuestra generación, y de la generación de los demás, nos permitirá saber por qué tenemos afinidades con algunas personas, y por qué con otras nos ponemos nerviosos, o incluso las eludimos. Ciertamente nos invita a hacernos cargo de lo que eso comporta, de forma que estemos en disposición de crear sinergias y disminuir suspicacias, mirando hacia el bien común, como muchas veces decimos desde esta perspectiva, ponernos al servicio de algo más grande, como es el caso de una escuela o una institución.

A menudo analizamos la diversidad de los equipos y de las familias sin tener en cuenta el componente generacional, y ahora necesitamos incorporarlo para ser más resolutivos,

generando, a la vez, un marco de confianza mucho más favorable para la comunicación y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

A lo largo del análisis de las distintas generaciones, que obviamente está hecho de forma muy genérica, ya que por sí solo el tema daría para un libro, hemos hecho referencia constante a la relación entre la dimensión masculina y la femenina. Somos conscientes de que este es un tema no resuelto, que es mucho más antiguo que las referencias que aquí se han dado, y que podríamos asegurar que se arrastra desde el principio de los tiempos. Sin entrar ahora en eso, sin duda es un tema que plantea muchos de los conflictos que vivimos en la actualidad, y que, visto desde la dimensión de los centros educativos, nos hace prever que un tanto por ciento muy elevado de las situaciones de dificultad que expresan los niños y adolescentes tiene mucho que ver con este conflicto no resuelto.

Como decíamos, ninguna generación, en sí misma, está bien o mal, nada está equivocado, de alguna manera todas esas dinámicas eran necesarias para seguir evolucionando. Aun así, es importante que todas las generaciones que empezamos a jubilarnos, antes de hacerlo, dejemos el sistema bien ordenado para que las generaciones más jóvenes puedan efectuar su labor de la mejor forma posible. Necesitamos reciclarnos, que sistémicamente significa tener mala conciencia, para poder llevar a cabo con éxito esta función. La generación de los 60' debe abrirse a nuevas realidades que son imparables y no dependen solo de criterios protocolizados; la generación de los 70' tiene que asumir el compromiso de liderar y priorizar, y la de los 80' tiene que quitar presión a los resultados. Así, la generación de los 90' tendrá la confianza de que lo están haciendo muy bien, dando lo mejor de sí mismos, y la del 00' se empleará a fondo dentro del sistema educativo.

Un último punto en relación a todo lo que se ha comentado en este capítulo, que es válido para muchas otras partes del libro: nos encontramos en un proceso de desarrollo de una mirada, de una manera de entender hacia dónde nos lleva todo esto. Es importante que no demos nada por cerrado inamovible o definitivo, sino como parte de un proceso. La búsqueda que cada persona, profesional, haga en relación al tema generacional, será una manera de arrojar luz sobre él, de hacerlo evolucionar. Solo estamos en los inicios, o en una de las puntas de esta perspectiva. En el futuro se complementará, se matizará y se transformará de una forma extraordinaria, y en este sentido, todo lo que se pueda hacer desde la práctica, y desde la reflexión de esta práctica se convertirá en un mecanismo de seguridad para su salud y vigencia.

2. Cuentos, relatos y metáforas de la vida en las escuelas

Mercè TRAVESET

Queremos ofreceros, para acabar el libro, algunos relatos de la vida cotidiana de las escuelas, algunos de sus retos y cómo se pueden ir resolviendo, generalmente soluciones y relatos fortalecedores para todos,

Pondremos en práctica algunas de las cuestiones mencionadas en capítulos anteriores.

La escuela olvida con frecuencia el contexto o el barrio donde está situada perdiendo de vista todos los tesoros y las ayudas que eso le podría comportar.

Relato: ¿De quién es la escuela?

En un barrio de una ciudad multicultural vivían muchas personas venidas de todo el mundo. Nada más llegar, una vez que habían encontrado un piso o, en algunas ocasiones, una barraca, llevaban a sus hijos a la escuela. Pero el absentismo entre esos niños era muy alto: un día uno acompañaba a su madre al médico, otro se quedaba dormido, otros se quedaban por el camino porque se habían encontrado unos gatitos, o cuando hacía buen tiempo se iban a la playa a darse un baño.

Era una escuela bastante grande, un poco cochambrosa, con las paredes llenas de coloridos grafitis. Los maestros que trabajaban en esa escuela eran dispuestos y formaban un grupo bien avenido, pero no era fácil llevar a cabo una labor docente en aquel barrio, donde muchos días las aulas estaban prácticamente vacías. Los padres y madres casi no se acercaban a la escuela, lo hacían solo para pedir una beca de comedor o de material. A las reuniones de padres y madres solían ir dos o tres familias. Un día se reunió todo el claustro para ver cómo podían resolver ese tema, para el cual se habían agotado ya todas las vías: enviar una carta a los padres, avisos por parte de los servicios sociales… y nada, todo seguía más o menos igual. Tras largos debates, llenos de juicios («Es que pasan de todo», «no les interesa nada», «son muy ignorantes», «no valoran lo que hacemos por sus hijos», «no hay derecho», etc.) el victimómetro iba subiendo; algunos estaban agotados, era como luchar contra una fuerza invencible y recurrente.

De repente uno propuso: «¿Y si llevamos a cabo una investigación? Nosotros, que trabajamos con proyectos con los niños, como equipo de esta escuela nos planteamos hacer una investigación sobre este tema, nos hacemos unas preguntas de lo que no entendemos y vamos buscando las fuentes de información y planteando hipótesis». Todos se animaron. Las medidas sancionadoras ya no tenían ningún sentido, debían

buscar alternativas y, aunque no tenían ni idea de cómo hacerlo, se pusieron manos a la obra, querían que las familias y los niños fuesen a su escuela.

«Hagámonos preguntas», dijeron:

–Decimos «su escuela», ¿quizás no la sienten suya?

–¿Cómo podríamos hacer que la sintieran suya?

–Claro, nosotros sentimos que la escuela es nuestra, pero, ¿y ellos?, ¿qué pensarán?

Acordaron que se lo preguntarían a todos los padres y madres que pudieran, así como a los niños, y que cada uno apuntaría las respuestas.

Maria le preguntó a la madre de un niño de P3 que sí iba cada día a la escuela:

–¿De quién es la escuela, Fátima?

–De la Generalitá, del gobierno, ¿no?

Roser le preguntó a José, un alumno de sexto que se portaba bastante mal:

–¿De quién es la escuela, José?

–Mía, yo hago aquí lo que quiero, aquí mis amigos y yo somos los reyes –y se echó a reír.

Xavier, el director, le preguntó a un alumno de primero, Manolito, de quién era la escuela.

–Tuya, ¿no? Tú eres el jefe, eso dice mi padre, él también es el jefe del clan, nosotros somos gitanos y él manda más que tú.

Carmen se lo preguntó a una niña de cuarto que se llamaba Marisa.

–De los profes, ¿no?

Todos fueron apuntando las respuestas tal y como se las habían dado, sin hacer ningún comentario, no querían influir en las respuestas, y se reunieron de nuevo. Las compartieron como buenos científicos, se dieron cuenta de que la escuela siempre era considerada de alguien: «tuya», «mía», «de la *Generalitá*», pero nadie había dicho «de todos».

Se plantearon que podría ser un buen objetivo conseguir que todos sintieran la escuela como suya: las familias, los maestros y los niños. ¿Cómo podían hacerlo?

Xavier dijo:

–Cuando Manolito me ha dicho que su padre es el jefe del clan y que manda más que yo, he flipado, pero bien mirado es verdad, y se me ha ocurrido una idea: invitarlo a venir a la escuela y que nos ayude a solucionar el problema que tenemos. Podemos preguntarle de quién es la escuela. –Y así lo hicimos.

Llegó con un Mercedes y lo aparcó en la puerta de la escuela. Xavier lo recibió, era la hora del recreo, muchos niños y niñas lo rodearon para saludarlo. Xavier le expuso el problema de abstención que tenían. Él dijo que muchos días no podían venir a la escuela porque se quedaban cuidando de sus hermanos, por ejemplo cuando la madre iba al mercado.

Xavier insistía:

–Pero están en edad de estar en la escuela, y, en cambio, se pasan el día en la calle.

Le preguntó de quién era la escuela.

–De los *payos*, claro, vosotros no entendéis nada de lo que hacemos nosotros, yo recojo chatarra y mi hijo aprende más conmigo que aquí.

Xavier no sabía qué decir, y de repente se le encendió una bombilla:

–Tú que eres una autoridad en el barrio, ¿qué podíamos hacer para que la escuela fuese más vuestra, también?

–¡Uff! Eso es difícil. Pero sí es necesario que estudien un poco, al menos para aprender a contar bien. Mi hijo aún no se sabe las tablas de multiplicar y tiene 11 años, también quiero que aprenda inglés e informática, a ver si vive mejor que yo. Pues mira, te traeré una virgen que es muy nuestra y tú la pones en la entrada de la escuela, en un rinconcito, y ya verás como vendrán más contentos. Y le diré también al pastor evangelista que os visite, él es nuestra escuela, nosotros no tenemos patria y nuestras creencias nos sostienen y ayudan cada día, nuestros hijos van a la iglesia, eso nos hace sentirnos muy seguros de que nuestros valores continuarán.

Al día siguiente, el padre de Manolito le llevó la virgen. Xavier y el resto de maestros, que eran poco religiosos, no se ponían de acuerdo. Un poco cohibidos le buscaron un buen lugar. Xavier decía: «Quizás se lo tendría que consultar al inspector, pero como es un experimento, primero lo probamos».

A la mañana siguiente, a las nueve, en la entrada de la escuela había una multitud de madres, padres, niños, abuelos, todos miraban a la virgen. Los maestros pensaban «esto será los primeros días…», pero fueron pasando las semanas. A menudo venía el padre de Manolito, los niños y niñas a su alrededor, y un día dijo: «¡Qué chula es nuestra escuela!». El absentismo fue disminuyendo de una forma espectacular. Los maestros, reunidos en claustro estaban muy contentos, ya era una escuela llena. Entonces uno de ellos dijo: «Deberíamos hacer lo mismo con todas las etnias que tenemos en la escuela, pedimos que un representante de cada país nos traiga un objeto significativo para ellos y lo ponemos en la entrada; así, sentirán que ellos y su cultura también están representados». Y así lo hicieron, la propuesta tuvo tanto éxito que tuvieron que comprar un mueble para poner todos los símbolos. Ahora la entrada de la escuela era multicultural y ya era de todos. Cada mes venían los padres y madres de una etnia (había treinta diferentes) a explicar historias y fábulas de sus países.

Otro relato: El conserje mandón

La directora de una escuela de primaria relata un caso que le preocupa desde hace tiempo: muy a menudo, el conserje riñe a los profesores si llegan tarde, y a ella la desautoriza diciendo «menuda escuela» y cosas por el estilo.

Es un hombre de 30 años que trabaja en la escuela desde hace tres cursos. La directora fue designada por la inspección para este curso, ya que la antigua directora fue cesada por motivos que no nos explican, pero que por lo que parece fueron bastante graves. Por lo tanto, ella es nueva en el centro. El malestar del profesorado en relación a este conserje aumenta día a día. La antigua directora ya no está en el centro, fue trasladada a otra escuela. La directora actual nos comenta también que el inspector le pidió ayuda al

conserje durante el año anterior para que vigilara a la directora cesada y le diese información de primera mano de asuntos que sucedían en el interior de la escuela.

Aquí podemos ver cómo una situación que aparentemente se concluyó cambiando a la directora, en realidad, en las dinámicas ocultas, sigue generando síntomas de malestar y si no hacemos algo la situación puede ir en aumento.

Igual que en la historia anterior investigaremos cuál puede ser el trasfondo del comportamiento del conserje. Todo nos indica que parece que el director es él, ¿verdad? Se nos muestra un desorden de jerarquía. ¿Cómo podemos ordenar este hecho? El curso anterior él se sintió por encima de la directora, que fue desautorizada y él fue el héroe, el espía, y parece que aún se mantiene en esa posición.

¿Qué podemos hacer para reubicarlo y quién debe hacerlo? ¿El inspector?, ¿la directora? Parece que es de sentido común que lo haga el inspector, aunque él ya da el tema por zanjado y le puede parecer extraño. Además han cambiado al inspector, y entonces no queda más remedio que lo haga la directora.

Lo llama a su despacho y le dice que quiere hablar con él. Ella se sienta a su derecha y le dice: «El curso pasado hiciste una labor muy importante para este centro, sin tu ayuda quizás no se habría podido resolver. Gracias, de verdad, seguro que lo pasaste mal, ya que era un papel muy difícil. Ahora ya ha pasado todo, yo soy la directora y tú puedes relajarte, y te ruego que no riñas a los maestros; si alguien debe hacerlo soy yo, y si necesito tu ayuda, ya te la pediré.» Él se puso rojo, los ojos se le llenaron de lágrimas: «Es que hay gente que me tiene manía, yo hice lo que el inspector dijo y ahora ni me hablan las amigas de "esa".»

La nueva directora le dijo: «Esa herida tardará un poco en curarse, les dolió mucho lo que pasó. Es un proceso y no es nada personal contigo. Tú estate tranquilo que poco a poco iremos curando todo eso.» El conserje se fue sintiéndose reconocido y liberado.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, M. (2010). *Reinventarse. Tu segunda oportunidad*. Barcelona: Plataforma.
ALONSO VILLAR, L. (2011). *Doblando las Mates*. Santiago de Compostela: Aulga.
BACH, E. (2008). *Adolescentes, «qué maravilla»*. Barcelona: Plataforma.
— (2007). *El divorcio que nos une*, Barcelona: Ceac.
BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
— (2005). *Amor líquido*. Madrid: Fondo de cultura económica.
— (2011). *Temps líquids*. Barcelona: Viena.
BRADEN, G. (2007). *La matriz divina. Un puente entre el tiempo, el espacio, las creencias y los milagros*. Málaga: Sirio.
BRADSHAW, J. (1999). *Secretos de familia. El camino hacia la autoaceptación y el reencuentro*. Barcelona: Obelisco.
BYRON, K. y MITCHELL, S. (2002). *Amar lo que es*. Barcelona: Urano.
CAPRA, F. (2003) *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
— (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
— (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
— (2011). *Morirse de vergüenza*. Barcelona: Debate.
— (2013). *Sálvate, la vida te espera*. Barcelona: Debate.
COLONDRON, M. (2010). *Muñecos, metáforas y soluciones*. Bilbao: Desclée de Brower.
CORDERO, M. A. (2008). *Cuentos que nos unen*. Buenos Aires: Alma Lepik.
CORDERO, M. (2012). *Manual práctico de Pedagogía Sistémica*. México: CUDEC.
CROTTOGGINI, R. (2004). *La tierra como escuela*. Buenos Aires: Antoposófica.
DAMASIO, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
— (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
DISPENZA, J. (2008). *Desarrolla tu cerebro. La ciencia de cambiar tu mente*. Madrid: Palmyra.
— (2103). *Deixa de ser tu*. Barcelona: Entrarmat.
DYKSTRA, I. (2007). *Niños que heredan el destino familiar*. Barcelona: RBA Integral.
— (2007). *El alma conoce el camino*. Barcelona: Obelisco.
ERIKSON, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
FIORENZA, A. (2003). *Niños y adolescentes difíciles*. Barcelona: Integral.
FIORENZA, A. y NARDONE, G. (2005). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
FORÉS, A. y GRANÉ, J. (2007). *La resiliència*. Barcelona: UOC.
FRANKE, M. (2004). *Eres uno de nosotros*. Argentina: Alma Lepik.
FRANKE, U. (2005). *Cuando cierro los ojos te puedo ver. Constelaciones Familiares en la consulta individual*. Buenos Aires: Alma Lepik.
FURMAN, B. (2013). *Nunca es tarde para una infancia feliz*. Barcelona: Octaedro.
FUSTÉ, M. (2010). *Experiencias de lengua en secundaria desde una perspectiva sistémica*. Barcelona: Graó.
GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
— (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
— (2011). *Mentes líderes*. Barcelona: Paidós.
GARRIGA, J. (2008). *Vivir en el alma. Amar lo que es, amar lo que somos y amar a los que son*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
— (2006). *¿Dónde están las monedas? El cuento de nuestros padres*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
GREENSPAN, S. (1997). *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós.

HELLINGER, B. (2007). *Felicidad que permanece*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
— (2000). *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados*. Barcelona: Herder.
— (2001). *Órdenes del amor. Cursos seleccionados de Bert Hellinger*. Barcelona: Herder.
— (1996). *El centro se distingue por su levedad*. Barcelona: Herder.
— (2006). *Los órdenes de la ayuda*. Buenos Aires: Alma Lepik.
— (2009). *El amor del espíritu*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
— (2010). *Plenitud, la mirada del nahual*. México: CUDEC.
— (2011). *La sanación*. México: CUDEC.
HELLINGER, B. y BOLZMAN, T. (2006). *Imágenes que solucionan*. Buenos Aires: Alma Lepik.
HELLINGER, B. y OLVERA, A. (2010). *Inteligencia transgeneracional*. México: CUDEC.
LACROIX, M. (2005). *El culte a l'emoció*. Barcelona: La Campana.
LASZLO, E. (2007). *El universo in-formado*. Barcelona: Debate.
LA MONEDA, Amparo (2010). *Vivir, sobrevivir*. México: CUDEC.
LIPTON, B. (2007). *La biología de la creencia*. Madrid: Palmyra.
— (2010) *La biologia de la transformación*. Madrid: La esfera de los libros.
MARQUIER, A. (2102). *El maestro del corazón*. Barcelona: Luciérnaga.
MATURANA, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Grupo Editor Latinoamericano.
— (1996). *La realidad ¿objetiva o construida?* México: Antropos.
MATURANA, H. y NISIS, S. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.
MATURANA, H. y VARELA, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Barcelona: Debate.
MCTAGGART, L. (2002). *El campo, la fuerza secreta que mueve el universo*. Málaga: Sirio.
MELGAREJO, X. (2103). *Gracias Finlandia*. Barcelona: Plataforma.
MORGADO, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
— (2012). *Cómo percibimos el mundo*. Barcelona: Ariel
MORIN, E. (2005). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
— (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana (edición castellana: *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2003).
NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La llave.
NARDONE, G., GIANNOTTI, E. y ROCCHI, R. (2003). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
O'OCONNOR, J. y LAGES, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.
O'OCONNOR, J. y MC DERMONT. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Urano.
OLVERA, A., TRAVESET, M. y PARELLADA, C. (2011). *Sintonizando las miradas*. México: CUDEC.
OLVERA, A., TRAVESET, M. y PARELLADA, C. (2011). *Raíces, vínculos y alas*. México: CUDEC.
PERINAT, A. *et al.* (2003). *Los adolescentes del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
PICHON RIVIERE, E. (1986). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
PHIPPS, C. (2103). *Evolucionarios*. Barcelona: Kairós.
PREKOP, J. y HELLINGER, B. (2003). *Si supieran cuánto los amo*. Barcelona-México: Herder.
PREKOP, J. (2007). *Pautas para los padres de hoy*. Barcelona: Herder.
PUNSET, E. (2006). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Columna.
— (2004). *Cara a cara con la vida, la mente y el universo*. Barcelona: Destino.
— (2006). *El alma está en el cerebro*. Madrid: Punto de bolsillo.
RICHARDSON, L. (1992). *El orden de nacimiento y su carácter*. Barcelona: Urano.
RIMPOCHÉ, S. (1994). *El libro tibetano de la vida y de la muerte*. Barcelona: Urano.
ROBINSON, K. (2012). *El elemento*. Barcelona: Conecta.
SANZ, F. (1995). *Los vínculos amorosos. Amar desde la identidad en la Terapia de Reencuentro*. Barcelona: Kairós.
ROGERS, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
SHELDRAKE, R. y BOTO, A. (2005). *El séptimo sentido: la mente extendida*. Jaca: VesicaPsicis.
SHICHIDA, M. *La ciencia de la inteligencia y la creatividad. ¡Despierta intercerebro!* En Internet.

SERRANO, S. (2000). *El regal de la comunicació*. Barcelona: Ara Llibres (edición castellana: *El regalo de la comunicación*. Barcelona, Anagrama, 2004).
— (2005). *Essencial*. Barcelona: Ara llibres.
SERRAT, A. (2005). *PNL para docentes. Mejora tu conocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.
SEGURA, M. y ARCAS, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
SOMÉ, S. (2000). *Enseñanzas africanas sobre el amor y la amistad*. Barcelona: Integral.
— (2011). *Recibiendo al espíritu.* México: CUDEC.
STEINER, C. (1997). *La educación emocional*. Madrid: Punto de Lectura.
TIZÓN, J. (1982). *Psicología basada en la relación*. Barcelona: Hora.
TORO, J. M. (2005). *Educar con co-razón.* Bilbao: Desclée de Brower.
TOLLE, E. (2001). *El poder del ahora. Un camino hacia la realización espiritual*. Madrid, Gaia.
TRAVESET, M. (2007). *La Pedagogía Sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
TRAVESET, M. (2012). *Educación emocional sistémica*. México: CUDEC.
TRAVESET, M. (2014). *Pensar amb el cor, sentir amb la ment.* Barcelona: Octaedro.
ULSAMER, B. (2004). *Sin raíces no hay alas. La terapia sistémica de Bert Hellinger*. Barcelona: Luciérnaga.
VAILLANT, G. E. (2009). *La ventaja evolutiva del amor. Un estudio científico de las emociones positivas*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
VAN EERSEL, P. y MAILLARD, C. (2004). *Mis antepasados me duelen*. Barcelona: Obelisco.
VAN KAMPENHOUT, D. (2007). *La sanación viene desde afuera. Chamanismo y constelaciones familiares.* BuenosAires: Alma Lepik.
VALDANO, J. L (2013). *Los 11 poderes del líder.* Barcelona: Conecta.
WAGENSBERG, J. (2014). *El pensador intruso* Barcelona: Tusquets.
WATZLAWICK, P. (1976-79). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder.
— (1995). *Lo malo de lo bueno*. Barcelona, Herder.
— (2000). *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder.
WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. y JACKSON, D.D. (1997). *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder.
WEBER, G. (ed.) (1999). *Felicidad dual. Bert Hellinger y su psicoterapia sistémica*. Barcelona: Herder.
WILD, R. (1999). *Educar para ser.* Barcelona: Herder.
— (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes.* Barcelona: Herder.
— (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto.* Barcelona: Herder.

Revistas con perspectiva sistémica (Red de Pedagogía Sistémica de Catalunya)

Cuadernos de Pedagogía, 360 (septiembre 2006). Monográfico sobre pedagogía sistémica.
Primer monográfico que aparece en España dedicado a este enfoque pedagógico. Lo coordina Carles Parellada. Los autores que participan en él son pioneros en esta metodología y nos muestran sus experiencias en los artículos de la revista.
Aula, 158 (enero 2007). Monográfico sobre pedagogía sistémica.
Este monográfico dedicado a la pedagogía sistémica está coordinado por Maita Ángeles Cordero, y en él se publican artículos de experiencias de diferentes niveles educativos.
Licencia de Estudios del Departamento de Educación, curso 2005-2006.
Programa de educación emocional desde esta perspectiva, en forma de crédito variable dirigido a adolescentes. Se puede aplicar también en tutoría y en primaria haciendo las adaptaciones adecuadas. Contiene más de 100 actividades, objetivos y metodología de aplicación.
Monteagudo Serra, María José: Licencia de estudios 2008/09 «Aplicación de la pedagogía sistémica al plan de acción tutorial de un centro de secundaria obligatoria». (www.xtec.cat)
Aula, 211 (mayo 2012). Monográfico sobre pedagogía sistémica.
Senderi, revista virtual de educación en valores (www.senderi.org, Boletín núm. 32, septiembre 2008. Monográfico sobre el amor, con diversos artículos sobre pedagogía sistémica.

Educat, revista de psicopedagogia, 5 (octubre 2010), «Modelo de centro sistémico», por Mercè Traveset.
Mente Sana, 37. «Los errores de los padres», por Eva Bach.
Mente Sana, 40. «Los demás como espejo», por Eva Bach.
Mente Sana, 44. «Superar el sentimiento de culpa», por Eva Bach.
Guix, 390. Monográfico sobre pedagogía sistémica. «Recursos didácticos de educación emocional desde un enfoque sistémico», por Mercè Traveset.

SOBRE LOS AUTORES

Carles Parellada Enrich

Maestro de educación infantil y primaria durante 15 años, miembro de la Unidad de Formación del Profesorado del ICE de la UAB durante 12 años, profesor asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB durante 6 años.

Diplomado en Magisterio por la UB. Psicomotricista por la ASEFOP de Bernard Aucouturier. Terapeuta familiar sistémico (ET Familiar Doctor Sarró de Barcelona). Constelador familiar por el Institut Gestalt de Barcelona. Máster en Pedagogía Sistémica en el IG por la UDEC de México.

Codirector de las formaciones de Pedagogía Sistémica de Cataluña (Institut Gestalt, Posgrado UAB, Máster URV) docente en el Máster UdG, cocreador de la Red de Centros Educativos y Profesionales vinculados a la Pedagogía Sistémica

Autor de diversos artículos sobre la pedagogía sistémica y otras temáticas, y coautor de diversos libros, entre ellos: *Sintonizando las miradas* (2011), *Raíces, vínculos y alas* (2012), ambos de la Editorial Grupo CUDEC de México.

<www.inspiracions.cat>

Mercè Traveset

Maestra, psicóloga y psicoanalista con especialidad en niños y adolescentes. Psicopedagoga y especialista en Pedagogía Terapéutica. Consteladora familiar y máster en Pedagogía Sistémica por el centro UDEC de México, 2004. Pionera en el desarrollo de la pedagogía sistémica en España y en la aplicación de la visión sistémica y cuántica y de las constelaciones familiares en la educación.

Formadora del ICE de la UAB y directora del área de pedagogía sistémica en el Instituto Gestalt de Barcelona. Directora del Máster de Educación Sistémica Multidimensional de la UdG, y docente en el Máster d'ESM de la URV. Directora de Connexions (Proyectos de Formación Sistémica). Cocreadora de la Red de Centros Educativos y Profesionales vinculados a la Pedagogía Sistémica

Autora de diversos libros: *Pedagogía Sistémica, fundamentos y práctica* (2007), *Educación Emocional Sistémica* (2012), *Sentir con la mente y pensar con el corazón* (2015), y coautora de *Sintonizando las miradas* y de *Raíces, vínculos y alas*.

<www.pedagogiasistemicamultidimensional.es/connexions/>


El juego en la primera infancia
Mequè Edo
Sílvia Blanch
Montserrat Anton
(coordinadoras)
Octaedro
Recursos

El juego en la primera infancia

Edo i Basté, Maria Mercè

9788499218403

184 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Todo el mundo destaca la importancia del juego; sin embargo, en la práctica, hay reticencias a confiar en que cuando un niño juega, aprende de forma significativa. Este libro está escrito por profesionales con años de experiencia en el campo de la educación que comparten sus diferentes miradas disciplinares sobre el juego. Los 17 autores de esta obra, convencidos de la gran importancia del juego en el desarrollo y el aprendizaje en las primeras edades, exponen y argumentan, partiendo de la investigación y de la experiencia profesional, por qué el juego es tan fundamental dentro y fuera de la escuela.

Este libro puede ser una herramienta muy útil tanto para el alumnado de magisterio como para los profesionales y las familias. Los estudiantes encontrarán en su contenido conexiones con la mayoría de las asignaturas que cursarán durante sus estudios. Pero también se incluyen propuestas para profundizar más desde cada área, así como sugerencias de actividades de docentes en activo, que pueden ser de interés para profesionales de los ámbitos de la educación, psicología, pedagogía, educación social, para quienes ejercen de actividades de tiempo libre, y para cualquier persona que esté en contacto con niños.

Cómpralo y empieza a leer


con vivencias
ser niño
Cuidados para un crecimiento saludable
Eulàlia Torras de Beà

Ser niño

Torras de Beà, Eulàlia

9788499217543

113 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Hoy en día, desde los estudios y las investigaciones que se iniciaron en el siglo pasado sobre la evolución del bebé, sabemos la gran importancia que tiene el primer año de vida (o incluso los dos o tres primeros años) para el progreso emocional, motor e intelectual del niño hasta la edad adulta.

Muchos factores contribuyen a la forma como el bebé evoluciona desde el principio de su vida; entre ellos es central la relación y las interacciones del bebé con sus padres y personas de su entorno. Cuando esta relación es saludable, aporta los estímulos necesarios para la maduración de su cerebro y la estructuración de su mente, imprescindibles para que todas las otras funciones progresen.

Este libro explica la evolución del bebé en sus primeros años de vida y la contribución de los cuidados de sus padres y otros factores a ella. Simultáneamente ofrece orientaciones sobre el cuidado y la educación de los niños según sus características y necesidades. El libro va dirigido a padres, educadores y a todas aquellas personas que participan de una u otra forma en el progreso del niño y en su salud física y mental.

Cómpralo y empieza a leer


Conocer
y alimentar el
cerebro de
nuestros hijos
Mercedes Aguirre Lipperheide

Conocer y alimentar el cerebro de nuestros hijos

Aguirre Lipperheide, Mercedes

9788499217529

248 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La doctora en Biología Mercedes Aguirre Lipperheide (Getxo, 1966) tiene ya publicados dos extensos libros relacionados con la alimentación, la suplementación y la salud: Guía práctica de la salud en la infancia y la adolescencia (Octaedro, 2007) y Salud adulta y bienestar a partir de los 40 (Octaedro, 2011). En este tercer libro, saca a relucir la importancia que la alimentación (y puntualmente la suplementación) puede llegar a tener de cara a apoyar el desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes, un aspecto que gana más relevancia, si cabe, en aquellos jóvenes que tienen un problema declarado en dichos ámbitos. La escalada de niños etiquetados con algún problema de aprendizaje y/o comportamiento (TDA/TDAH, problemas de concentración, dislexia, etc.) resulta en ocasiones llamativa y necesariamente requiere un análisis más profundo sobre sus posibles orígenes.

En esto se centra precisamente este libro. Por un lado, se intenta explicar al lector, de una manera didáctica y cercana, las bases que sustentan una adecuada maduración cerebral, para luego poder entender qué puede ir mal en este proceso que explique posibles problemas de aprendizaje y/o comportamiento (primera parte). La segunda parte del libro, más extensa, se centra en analizar nuestra

alimentación y el modo en que puede afectar, para bien o para mal, el desarrollo cognitivo y/o de comportamiento de niños y adolescentes. Este enfoque es, sin duda, novedoso y a buen seguro va a ayudar a muchos padres a entender mejor cómo apoyar las necesidades de sus hijos, bien sea para reforzar un adecuado desarrollo cognitivo y emocional o, en caso de existir alguna alteración, para superarla con mayor éxito.

Gemma Lluch
Felipe Zayas

RECURSOS
EDUCATIVOS

Leer en el centro escolar

El plan de lectura





Octaedro
Editorial

Leer en el centro escolar

Zayas Hernando, Felipe

9788499217925

160 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Ser lector competente es imprescindible en la actualidad para satisfacer necesidades personales, actuar como ciudadanos responsables, alcanzar los objetivos académicos, lograr la cualificación profesional y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
La competencia lectora incluye destrezas muy complejas que hasta hace varias décadas eran logradas únicamente por una minoría de la población y que en la actualidad constituyen un objetivo básico en todos los niveles escolares. La magnitud de este objetivo incita a promover, en los centros, planes de lectura que impliquen a toda la comunidad educativa.
Este libro está concebido como una ayuda para elaborar y poner en marcha los planes de lectura en los centros escolares: se define el marco conceptual en el que se puede basar el plan, se dan criterios para analizar el marco contextual al que se han de adecuar las acciones programadas, se describen estas acciones y se proporcionan criterios y medios para su evaluación.

Cómpralo y empieza a leer

con>vivencias

David Suzuki

El legado

La sabia visión de un anciano
para un futuro sostenible

Con un prólogo de
Margaret Atwood



Octaedro

El legado

Suzuki, David

9788499213446

128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué diría David Suzuki, uno de los ancianos más preeminentes del planeta, si tuviera que resumir en una última clase magistral todo lo que ha aprendido durante su vida? El legado es una versión ampliada de la conferencia que pronunció en diciembre del 2009 y que constituye el núcleo de una película del 2010 titulada Force of Nature («La fuerza de la naturaleza»). Suzuki narra la fascinante historia de cómo hemos llegado, como especie, a donde estamos hoy y presenta su inspiradora visión para un futuro mejor.
Durante toda su vida, Suzuki ha sido testigo de la explosión del conocimiento científico, así como del cambio enorme en nuestra relación con el planeta —la triplicación de la población mundial, una huella ecológica mucho mayor como resultado de la economía global y un enorme crecimiento de la capacidad tecnológica—. Estos cambios han tenido un efecto funesto en los ecosistemas de la Tierra y, por consiguiente, en nuestro propio bienestar.
Para resolver esta crisis, Suzuki sostiene con vehemencia que debemos darnos cuenta de que las leyes de la naturaleza tienen prioridad sobre las fuerzas económicas y de que el planeta, sencillamente, no puede sostener un crecimiento sin restricciones. Debemos admitir también los límites del reduccionismo científico y la necesidad de adoptar un punto de vista más integral. Y, seguramente lo más importante, debemos unirnos —como hemos hecho en otros momentos de crisis— para

responder a los problemas a los que nos enfrentamos. Suzuki concluye diciendo que el cambio empieza con cada uno de nosotros; todo lo que se requiere es imaginación para soñarlo y voluntad para hacer del sueño una realidad.

El «legado», en esta clase magistral, contiene palabras crudas y veraces sobre el mundo en que vivimos, pero también esperanzadoras: nuestra oportunidad —si la aprovechamos— para lograr «la belleza, la maravilla y la complicidad con el resto de la creación».

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portada 2
Créditos 3
Agradecimientos 4
Prólogo 8
El oficio del amor 8
PARTE 1. La visión sistémica, multidimensional y evolutiva 10
Presentación 12
Enseñamos dónde está la fuerza para vivir 12
1. Pedagogía sistémica multidimensional, una pedagogía holística y humana que nos hace evolucionar como seres conscientes 15
▪ Mercè TRAVESET 15
Evolución y educación 15
Contexto actual 17
¿Qué educación se requiere hoy? 18
Tolerar la incertidumbre 19
Transitar por caminos desconocidos 20
Ampliar o expandir la conciencia 21
¿Qué produce el cambio de conciencia y las soluciones? 21
Educación holística 22
El pasado 22
El presente 22
El futuro 22
Escuela y diversidad 23
Competencias múltiples para los profesores de hoy 23
2. La red amorosa para educar: sistemas, contexto y ubicación 26
▪ Carles Parellada 26
Espacio y tiempo 26
Orden, complejidad y multidimensionalidad en la Red 27
El amor y el lenguaje 30
La red de profesionales y centros educativos de Cataluña vinculados a la pedagogía sistémica 32
El acróstico ESCOLA, una síntesis de las aportaciones de la pedagogía sistémica 33

Enseñanza y aprendizaje: la dimensión constructivista y sistémica del currículum 33
Sistema: la trama de la vida 35
Contexto: generando historiadores y geógrafos 35
Orden: el valor de estar bien ubicados para el desarrollo de las personas y las organizaciones 36
Liderazgo: el reto de los equipos y de las organizaciones educativas sistémicas 36
Actitudes: destilando la esencia de la pedagogía sistémica 37
3. Ecosistemas educativos, la clave de los buenos mutualismos y de los climas educativos saludables 41
▪ Mercè Traveset 41
Conexiones 41
El observador y lo observado 43
¿Cómo sucede eso en nuestro cerebro? 43
¿Cómo aplicamos los equipos estas nociones de los campos cuánticos en las aulas de la escuela? 44
¿Qué es la conciencia? 44
¿Qué papel tienen las emociones en los campos? 45
Conciencia y vinculación 46
Conciencia del sistema 46
Los vínculos sistémicos 46
El alma grupal 47
La conciencia más grande 48
Vínculo y desprendimiento 48
Vínculos fundacionales en los sistemas humanos 48
La tribu y nuestra mirada 49
La Escuela, plaza común para todos 49
Los excluidos de la educación: la otra información 50
Claves de la pedagogía sistémica 51
Vínculos dentro del sistema educativo 52
Campos educativos saludables 52
¿Cuáles son esas emociones que hacen que nos sintamos tan bien? 53
Ingredientes de los campos educativos saludables 54
PARTE 2. Líneas estratégicas para un sistema educativo sistémico y multidimensional 61

Presentación 63
1. Objetivos para la construcción de una red de sistemas en conexión para una educación sistémica y multidimensional (familias, escuela, comunidad, administración) 66
▪ Mercè Traveset 66
Objetivos de la administración educativa 66
Objetivos de la administración local, municipal 67
Objetivos en relación con el entorno familiar 67
Objetivos de las instituciones educativas 68
Objetivos de los maestros, profesores y educadores 68
Objetivos de los servicios educativos externos 69
Objetivos de los orientadores y psicopedagogos de los centros 69
Objetivos en relación con el entorno social 70
2. Organización y gestión de centros educativos desde la pedagogía sistémica multidimensional 71
▪ Mercè Traveset 71
Tener una visión sistémica y de campo energético de la escuela 71
Velar por el sentido de pertenencia de todos los implicados 72
Tener como prioridad crear puentes y alianzas con las familias 73
El alumnado 73
Potenciar la función de la tutoría grupal e individual 73
Es muy importante la coordinación entre el tutor y los diferentes profesores de un alumno 73
Afianzar los equipos docentes 74
Desarrollar protocolos de acogida, acompañamiento y despedida de los profesores, alumnos y familias 74
Una disciplina en red 75
Tratamiento y solución de conflictos de forma sistémica 75
Actitudes y estrategias para la solución 76
Contextualizar todas las actuaciones y procesos de la escuela 77
Equilibrar al máximo las relaciones; qué damos, qué recibimos 77
Mirar y educar a la persona completa 78
Vehicular dentro del currículum esta visión simbólica y amplia de la posibilidad de aprender ligada a los campos y contextos 78
3. La relación familia-escuela, un reto para la educación del futuro 81
▪ Carles Parellada 81

Aspectos contextuales en los que se mueve la relación entre las familias y la escuela 81
Bases para la mejora de la comunicación 83
Los tres principios básicos que manejan la relación entre familias y centros educativos 83
Cómo debe mirar la escuela a las familias, y viceversa 83
Algunas reflexiones generales sobre la relación familia-escuela 86
Consideraciones pedagógicas para apoyar la confianza de las familias en los aprendizajes de sus hijos 88
Los contextos de comunicación y de relación con las familias 89
Los distintos tipos de estrategias para la mejora de las relaciones y los vínculos con las familias, y el éxito de los alumnos 90
La complejidad de las implicaciones sistémicas de los hijos en relación a los asuntos de los padres, y sus consecuencias para el aprendizaje 92
Competencias y actitudes que los docentes tenemos que desarrollar para crear puentes eficaces de respeto y de confianza con las familias 96
Algunas conclusiones 100
4. La tutoría desde la visión sistémica multidimensional 106
▪ Mercè Traveset 106
El tutor y la institución 106
El tutor y las familias de sus alumnos 107
Herramientas y estrategias para mejorar la relación con las familias desde la pedagogía sistémica 108
Entrevista con las familias 108
Estrategias para mejorar la comunicación con las familias 109
Contexto familiar 110
Conclusiones 110
Plan de actuación 111
El tutor y el grupo de alumnos 111
El tutor individual, un tesoro poco explotado 111
5. La autoridad amorosa, un liderazgo sistémico y fortalecedor de todos los agentes educativos 114
▪ Mercè Traveset 114
La autoridad amorosa y el liderazgo desde la visión sistémica 114
La autoridad y el orden 115
¿Qué es, entonces, la autoridad amorosa? 118
PARTE 3. Herramientas de cohesión de los centros educativos 120

Presentación 122
1. Los vínculos generacionales y su influencia en la cohesión de los equipos, la relación con las familias y con el alumnado 124
▪ Carles Parellada 124
Características de las generaciones sistémicas 124
La generación de los 40’ 125
La generación de los 50’ 126
La generación de los 60’ 126
La generación de los 70’ 127
La generación de los 80’ 128
La generación de los 90’ 129
La generación del 00’ 130
La generación de los 10’ 130
Algunas consideraciones alrededor de esta mirada generacional 131
Ejemplificaciones de algunas dinámicas generacionales 132
Las implicaciones de la mirada generacional con las familias 135
La inteligencia transgeneracional 136
2. Cuentos, relatos y metáforas de la vida en las escuelas 139
▪ Mercè Traveset 139
Relato: ¿De quién es la escuela? 139
Otro relato: El conserje mandón 141
Bibliografía 144
Revistas con perspectiva sistémica (Red de Pedagogía Sistémica de Catalunya) 146
Sobre los autores 149
Carles Parellada Enrich 149
Mercè Traveset 149